جاي بوند ○ مايلز تنكر ○ باربارا واسون

الضعف في القراءة

تشخيصه وعلاجه

تعريب

الدكتور محمد منير مرسي • إسماعيل أبو العزايم



١٩٨٤

الناشر
عالم الكتب
٣٨ شارع عبد الخالق ثروت - القاهرة

الضعف في القراءة

تشخيصه وعلاجه

تعريب

الدكتور محمد منير مرسي	اسماعيل أبو العزايم

راجعه وقدم له

الدكتور محمد منير مرسي

الناشر

عالم الكتب

٣٨ شارع عبد الخالق ثروت - القاهرة

هذه ترجمة معربة لكتاب :

Reading Difficulties : Their Diagnoseis and Correction.
By : Guy L. Bond, Miles A. Tinker, Barbara B. Wasson
Printice Hall Inc. Englewood Cliffs. N.J. 1979.

بسم الله الرحمن الرحيم

« إقْرَأْ بِاسْمِ رَبِّكَ الَّذي خَلَق . خَلَقَ الإِنْسَانَ مِنْ عَلَقٍ إقْرَأْ وَرَبُّكَ الأَكْرَمُ الَّذي عَلَّمَ بِالْقَلَمِ عَلَّمَ الإِنْسَانَ مَا لَمْ يَعْلَمَ »

صدق الله العظيم

تقديم الترجمة العربية

تعتبر القراءة من أهم الأسس الثقافية والحضارية فى المجتمعات الحديثة . فهى وسيلة هامة للاتصال لا يمكن الاستغناء عنها . وهى النافذة التى يطل منها الإنسان على مختلف المعارف والثقافات . وهى وسيلة الفرد وأداته فى الدرس وتحصيل المعرفة وشغل أوقات الفراغ . ويمكن القول بعبارة مختصرة بأنه لا مكان فى عالمنا المعاصر لمن لا يعرف مهارات الاتصال الأساسية وفى مقدمتها القراءة . وإذا كان للقراءة هذه الأهمية بالنسبة للكبار فإن أهميتها تزداد بالنسبة للصغار . ولأن القراءة بالنسبة لهم مادة يتعلمونها ونجاحهم فى المواد الأخرى يتوقف على نجاحهم فى القراءة . بل إن مستقبل نجاحهم التعليمى برمته يعتمد على القراءة .

وقد حظى تعليم القراءة على المستوى العالمى باهتمام كبير يتزايد على مر السنين . واهتم كثير من العلماء بدراستها دراسة علمية تحليلية من مختلف جوانبها . كما اهتم كثير منهم بدراسة جوانب النجاح والفشل فيها . وأقاموا العيادات الخاصة بدراسة حالات التأخر والضعف فيها . وكانت حصيلة كل تلك الجهود مدهشة وتبعث على الإعجاب . فقد تجمع الآن لدينا رصيد غنى من المعلومات عن قدرات القراءة ومهاراتها وتعليمها وقياسها وتشخيص الضعف فيها وعلاجه . وأصبح ميدان تعليم القراءة يستند إلى أساس علمى رصين . وقد ساعدت نتائج البحوث التربوية فى ميدان تعلم القراءة على إغناء هذا الأساس وتدعيمه .

بيد أن هذا التقدم العلمى الكبير على المستوى العالمى فى ميدان بحوث القراءة لا يدانيه أى تقدم آخر فى المجالات الأخرى لتعلم اللغة ، ومازال الميدان برمته بالنسبة لبلادنا العربية يكاد يكون مهجوراً . ولا يحظى بالاهتمام الذى يستحقه رغم أهميته التى لا يجادل فيها أحد .

وإذا تركنا ميدان البحوث إلى ميدان التأليف العلمى فى القراءة أو ميدان ترجمة الكتب الحديثة فيها وجدنا نقصاً شديداً فى كلا الميدانين . ومن هنا كانت المكتبة العربية فى حاجة ماسة إلى كتب مؤلفة أومترجمة فى ميدان القراءة تكون عوناً للباحثين والدارسين والمشتغلين بتعليمها على اختلاف مستوياتهم .

ومن هذا المنطلق كان ترحيبنا بترجمة هذا الكتاب أو بالأحرى تعريبه . يسعدنا أن نقدمه للقارىء العربى وللمكتبة العربية .

ويتناول الكتاب موضوعاً هاماً ربما كان من أهم موضوعات تعليم القراءة على الإطلاق وهو موضوع تشخيص الضعف فى القراءة وعلاجه . وعنوان الكتاب جذاب ولاشك ويثير اهتمام كل المشتغلين أو المهتمين بتعليم القراءة . أما محتواه ومضمونه فهو أكبر جاذبية واستثارة للاهتمام . ذلك أن الكتاب يتناول الجوانب المختلفة للضعف فى القراءة بالتحليل والتشخيص العلمى الرصين مستنداً فى ذلك إلى نتائج البحوث العلمية الحديثة فى الميدان . يضاف إلى ذلك أن الكتاب يقدم الطرق والأساليب العلاجية لمختلف جوانب الضعف فى القراءة بطريقة علمية عملية معاً تكشف عن الخبرة الغنية والخلفية العلمية الواسعة لمؤلفيه . ومن هنا كان الشعور صادقاً وحقيقياً بضرورة تقديم هذا الكتاب إلى المكتبة العربية .

وقد آثرنا أن نقدمه معرباً لا مترجماً حتى يناسب القارىء العربى . وقد اقتضى هذا التعريب عدة أمور من أهمها :

أولا : الاستغناء عن بعض الفقرات التى لا تهم القارىء العربى ، وهى فقرات قليلة أشرنا إليها فى ثنايا الكتاب مثل استخدام المؤلفين فى الأصل الإنجليزى لكلمة « هو » لتدل على القارىء المعاق أو المتخلف وكلمة « هى » تدل على المعلمة أو المعلم .

ثانياً : الحرص على وضوح الفكرة بالنسبة للقارىء العربى حتى ولو أدى ذلك إلى الخروج عن الحدود الضيقة للترجمة الحرفية فى بعض الأحيان.

ثالثاً : تعريب كل التمرينات الخاصة بمهارات القراءة والتدريب عليها وتقديمها فى الصورة العربية المناسبة حتى يمكن الاستفادة منها مباشرة فى تعليم القراءة العربية والتدريب على قدراتها ومهاراتها وتشخيص الضعف فيها وعلاجه . وقد تطلب ذلك جهداً كبيراً لكنه ضرورى ويزيد من قيمة الكتاب . كما تطلب ذلك أيضاً تعديل النص الإنجليزى بما يتمشى مع اللغة العربية فى طبيعة عملية القراءة من اليمين إلى اليسار وليست من اليسار إلى اليمين كما هو الحال فى اللغة الإنجليزية باستثناء الحالات الخاصة باللغة الإنجليزية نفسها .

رابعاً: تعريب الأسماء الإنجليزية فى الأمثلة والحالات الواردة فى الكتاب ، باستثناء الحالات التى كانت موضع بحث علمى مضبوط قام به أحد الباحثين وذلك التزاماً بالدقة العلمية وحرصاً على عدم الخروج عن الأصول العلمية المرعية .

خامساً: إضافة قائمة بالمصطلحات العلمية التى وردت فى الكتاب وما يقابلها من الترجمة العربية .

والكتاب ولاشك يمثل قيمة علمية كبيرة لكل المشتغلين بتعليم القراءة والمهتمين ببحوثها لما احتواه من معلومات كثيرة مستندة إلى نتائج البحوث العلمية والخبرة الميدانية العلمية فى عيادات القراءة والخبرة الشخصية للمؤلفين فى عملهم سنوات طويلة فى الميدان كما سبق أن أشرنا . ومما يضيف إلى أهمية هذا الكتاب وقيمته العلمية أنه تضمن أحدث الكتابات ونتائج البحوث فى الميدان كما احتوى على قوائم عظيمة الفائدة لاختبارات القراءة الهامة المعروفة التى تقيس قدراتها ومهاراتها وتشخيص جوانب الضعف فيها . كما تضمن أيضاً

قائمة بالكتب المتدرجة فى تعليم القراءة التى نود أن تستثير اهتمام باحث ليفيد منها ميدان تعليم القراءة العربية .

ويهم هذا الكتاب أيضاً المربين والمعلمين لما يتضمنه من توجيهات إرشادية وتطبيقات عملية يمكن أن يستخدموها بصورة مباشرة فى مجال عملهم .

كما أن الكتاب يهم كل أب وكل أم ممن يحرصون على متابعة تعليم أبنائهم ويهتمون بتوفير أفضل الظروف المنزلية المواتية لتعليمهم . أو الذين يريدون أن يعرفوا بعض المعلومات العلمية الأساسية التى تساعدهم فى القيام بدورهم ومسئولياتهم نحو أبنائهم فى مجال حيوى هام يتوقف عليه كل مستقبلهم التعليمى ونعنى به تعليم القراءة .. إن هذا الكتاب يتضمن معلومات قيمة ومفيدة لكل أب يريد أن يجنب طفله كثيراً من المشكلات التى تؤثر على تعليمه القراءة.

وأخيراً فإن هذا الكتاب يهم كل المسئولين عن تخطيط البرامج التعليمية وتنفيذها . كما يهم المسئولين عن الإدارة التعليمية والإشراف والتوجيه على اختلاف مسئولياتهم .

إلى كل هؤلاء جميعاً نقدم هذا الكتاب الذى نرجو ونأمل أن يجدوا فيه ما استهدفناه من النفع والفائدة ...

والله ولى التوفيق ..

الدوحة فى أبريل سنة ١٩٨٣ م　　　　**الدكتور محمد منير مرسى**

مقدمة المؤلفين

يتزايد الاهتمام بعيوب القدرة على القراءة بين الصغار والكبار . فالشباب القادر لن يجد العمل المناسب إذا كان متخلفاً فى القراءة لأن التقدم لمعظم الوظائف يتطلب مستوى متوسطاً على الأقل من القدرة على القراءة . وحتى إذا أمكنه الحصول على وظيفة فإن تقدم مثل هذا الشاب المتخلف فى القراءة هو عادة صعب أو مستحيل .

إن الطبعة الرابعة من كتاب : « صعوبات القراءة : تشخيصها وعلاجها » قد نقحت وأعيد تنظيمها وعدلت بدرجة كبيرة . وأن ما جعل هذه التغييرات أمراً مرغوباً فيه هو ظهور ثلاثة اتجاهات حديثة قائمة على معطيات البحوث .

الاتجاه الأول : هو أن الدراسات قد أظهرت أن الجمع بين عدة طرق فى تنمية قدرات القراءة أفضل من الاقتصار على طريقة واحدة بعينها . ومثل هذا الجمع بين الطرق يجب أن يتضمن تعلم قدرات ومهارات القراءة بصورة منتظمة كما هو الحال فى كتب القراءة الأساسية . ويجب أن يتضمن أيضاً التنسيق بين مهارات القراءة والفنون الأخرى للغة من خلال أساليب الخبرة اللغوية كما يتضمن استخدام القراءة المستقلة بصورة مركزة على غرار أساليب القراءة المتفردة .

الاتجاه الثانى : هو أن الإسهامات الحديثة لميادين اللغويات وعلم النفس اللغوى وعلم الاجتماع اللغوى قد أظهرت أهمية الأنماط اللغوية المتباينة بين الأطفال من مختلف البيئات كما أظهرت الحاجة إلى تنسيق أوثق بين اللغة المكتوبة والمنطوقة فى تعليم القراءة وضرورة تعليم المهارات الإدراكية ومهارات فك رموز الكلمة من خلال محتوى يمكن أن يستخدم فيه بدرجة كاملة مؤشرات بالمعنى وما تتضمنه من مؤشرات الإعراب ومؤشرات الدلالة ومؤشرات التوقع .

الاتجاه الثالث : هو أن حركة تعليم المعاقين فى التربية الخاصة قد غيرت

أدوار كل من معلمى الفصل ومعامى التربية الخاصة . ومع الاهتمام الراهن بتربية الأطفال المعاقين فى بيئة يسودها أقل ما يمكن من القيود (تشعيبات رئيسية) فإن الأطفال المعاقين أصبحوا يتعلمون بطريقة عادية فى فصول دراسية عادية . وتتم مساعدتهم من جانب معلمى التربية الخاصة عندما تستدعى الحاجة . ومن ثم فإن على معلمى الصف أن يصبحوا معلمين مشخصين للقراءة وعلى معلمى التربية الخاصة أن يصبحوا أخصائيين ومستشارين فى القراءة . وهناك حاجة للتنسيق الوثيق بين الإثنين .

إن هدف هذا الكتاب هو مساعدة معلمى الفصل ومعلمى التربية الخاصة وأخصائيي القراءة فى تشخيص وعلاج مختلف أنواع المشكلات المانعة والمعالجة للعجز القرائى . وأن المؤلفين على وعى كبير بحقيقة أن تعلم القراءة عملية معقدة وأن هناك كثيراً من الاضطرابات المحتملة على الطريق . وإذا استطاع معلم الصف أن يكتشف ويعالج الصعوبات فى فترة مبكرة فإنه يمكن تلافى كثير من المشكلات الصغيرة التى يمكن أن تؤدى إلى قصور كبير فى القراءة . وهذا الكتاب مصمم لكى يقدم عوناً خاصاً للمعلم وذلك بوصف الطرق والأساليب التى يمكن بها أن يشخص صعوبات القراءة ويعالجها فى مراحلها التكوينية .

إن بعض الأطفال سيستمرون فى مواجهة صعوبات فى القراءة إلى درجة أنهم سيحتاجون إلى تشخيص أكثر تفصيلا كما سيحتاجون إلى تدريب علاجى انفرادى ، ولا يمكن أن نتوقع من معلم الصف أن يقوم بعمل هذا التحليل المعقد المفصل . بيد أن هذا الكتاب يناقش مختلف أنواع العجز القرائى بطريقة تفصيلية مباشرة حتى يمكن فهم الحالات الأكثر صعوبة فهماً شاملا .

وأخيراً هناك اقتراحات محددة لتشخيص وعلاج أصعب مشكلات القراءة المعاقين حتى يكون لدى كل المهتمين بالقراء المعاقين المعلومات الضرورية لفهم التكييف والتطويع المطلوب .

لقد استخدم المؤلفون بدرجة كبيرة نتائج البحوث عن تعليم القراءة ، والقصور أو العجز القرائى . ونود أن نشكر كل العاملين فى البحوث الذين بفضلهم أمكن إخراج هذا الكتاب .. ولقد اعتمدنا بصورة كبيرة على خبراتنا وخبرات العاملين معنا فى العمل فى العيادة النفسية التربوية بجامعة مينيسونا وعيادة القراءة بجامعة مورهيد . كما نود أن نشكر على وجه الخصوص « بروس بالو » و « تيودور كلايمر » و « روبرت ديكسترا » و « ليو فاى » و « بجورن كارلسون » و « فرجينيا ماكنون » و « مينارد رينولد » وهم زملاء المؤلفين بكليات جامعتى مينيسونا ومورهيد وذلك على ما قدموه من اقتراحات كثيرة .. كما نود أن نشكر أيضاً كثيراً من المعلمين العاملين على بصيرتهم التى كشفوا عنها فى مناقشتهم لمشكلات تعليم القراءة عندما كانوا يدرسون مقررات عالية ويحضرون اللقاءات العلمية . وأخيراً يود المؤلفون أن يقدموا شكرهم الخالص إلى « فريدريكا بوند » لمساعدتها الكبيرة فى أعمال التحرير وغيرها من المساعدة فى إعداد هذا الكتاب .

« جاى بوند » « مايلز تنكر » « باربارا واسون »

محتويات الكتاب

رقم الصفحة

الفصل الأول : تمهيد ... ... ١٧ — ٤٨
— طبيعة النمو فى القراءة ١٧
— وجهة نظـــر ٣٥
— خطة الكتاب ٤٦
الفصل الثانى : تكييف التعليم للفـــروق الفردية ... ... ٤٩ — ٩٠
— طبيعة مشكلة المعلم ٥١
— اعتبارات رئيسية فى التكيف مع الفروق الفردية... ٦١
— مواجهة الفروق الفردية فى القراءة... ... ... ٧٦
— التدريس التشخيصى فى حجرة الدراسة ٨٢
— الملخص ٨٧
الفصل الثالث : وصف القراء المعاقين أو العاجزين... ... ٩١ — ١١٩
— تحديد القارىء العاجز أو المعاق ٩٥
— فئات أو تصنيفات العجز القرائى ١١٣
— الملخص ١١٨
الفصل الرابع : أسباب العجز القرائى : الأسباب العضوية ١٢١ — ١٥٥
— العيوب البصريـــة... ... ... ١٢٤
— العيوب السمعيـــة... ... ... ١٣٢
— عيوب النطـــق والكلام ١٣٨
— مشكلات الصحة العامة ١٤٠
— اضطرابات الفرد ١٤٢
— قصور الجهـــاز العصبى ١٤٤
— الهيمنة الجانبية... ... ... ١٤٨
— قصور القدرات العقليـــة ١٥٣
— الملخص ١٥٥

رقم الصفحة

الفصل الخامس : أسباب العجز القرائى : الأسباب الانفعالية
والبيئة والتربية (التعليمية) ... ... ١٥٧ — ١٩٢
— التوافق مع اللدات والمجتمع ١٥٩
— الأسباب البيئيــة ١٦٨
— الأسباب التعليميــة ١٧٩
— الملخص ١٨٩
الفصل السادس : اعتبارات أساسية فى تشخيص صعوبات
القراءة... ... ... ١٩٣ — ٢٥٠
— الأسس العامة للتشخيص ١٩٥
— تحليل صعوبات القراءة ٢١٠
— أمثلة لتحليل صعوبات القراءة ٢٣٣
— الملخص ٢٤٧
الفصل السابع : أساليب خاصة للتشخيص... ... ... ٢٥١ — ٣١٠
— تصنيف صعوبات القراءة ٢٥٣
— اختبارات التشخيص العام ٢٥٧
— اختبارات التشخيص التحليــلى ٢٦١
— أمثلة لبعض اختبارات دراسة الحالة ٢٦٤
— التشخيص غير المقنن... ... ... ٢٨٨
— بعض المقترحات التى تفيد القائم بالتشخيص ... ٢٩٧
— الملخص ٣٠٨
الفصل الثامن : التخطيط للعلاج المناسب ... ... ٣١١ — ٣٤٧
— يجب أن تكون الخطة فردية... ... ... ٣١٦
— يجب أن تهتم الخطة بتشجيع الطفل المعاق... ... ٣٢٢
— يجب أن تكون المادة مناسبة... ... ... ٣٢٩
— يجب أن تستخدم الخطة خطوات تعليمية فعالة ... ٣٣٣
— الملخــص ٣٤٦

رقم الصفحة

الفصل التاسع : علاج عيوب مؤشرات المعنى فى التعرف
على الكلمة ... ... ٣٤٩ — ٣٨٢
— الفشل فى الربط بين الرموز و معانيها... ... ... ٣٦٠
— عدم كفاية المفردات البصرية ٣٦٤
— الفشل فى استخدام مؤشرات المعنى ٣٧٢
— الملخص ٣٨٢
الفصل العاشر : علاج الأخطاء البصرية و مهارات التعرف
على الكلمة ... ... ٣٨٣ — ٤٤٠
— اقتراحات عامة لعلاج صعوبات التعرف على الكلمة ٣٨٦
— عادات الإدراك البصرى غير الفعالة ٣٩١
— المعرفة المحدودة بالعناصر المكونة للكلمة ٤٠٩
— القصور فى التوليف البصرى و السمعى للكلمة ... ٤٢٤
— الملخص ٤٣٨
الفصل الحادى عشر : علاج القارىء شديد الإعاقة ... ٤٤١ — ٤٧٧
أساليب العلاج... ... ... ٤٤٣
— علاج الصعوبات المكانية ٤٥٩
— الملخص ٤٧٦
الفصل الثانى عشر : تطويع أساليب العلاج للطفل المعاق ... ٤٧٩ — ٥٢٣
— الطفل المعاق بصرياً ٤٨٣
— الطفل المعاق سمعيا ٤٨٦
— الطفل المعاق عصبياً ٤٨٩
— الطفل المضطرب انفعاليا ٤٩٦
— الطفل المعاق عقلياً ٥٠٢
— الطفل المعاق كلامياً ٥١١
— دراسة حالة ٥١٢
— الملخص ٥٢٠

رقم الصفحة

الفصل الثالث عشر : علاج العيوب الأساسية فى الفهم ... ٥٢٥ — ٥٧٢

— النقص فى معانى المفردات ٥٣٤

— الفهم الخاطىء لمعنى الجملة ٥٥٤

— الضعف فى فهم الوحدات الطويلة ٥٦٦

— الملخص ٥٧٠

الفصل الرابع عشر : التغلب على الصعوبات الخاصة فى الفهم ٥٧٣ — ٦١٦

— معوقات القدرات الخاصة للفهم ٥٧٦

— النمو غير الكافى لمهارات الدروس الأساسية ... ٥٨٩

— العجز فى قراءة المواد التحصيلية ٥٩٨

— الملخص ٦١٥

الفصل الخامس عشر : علاج البطء فى القراءة الصامتة
وصعوبات القراءة الجهرية ... ... ٦١٧ — ٦٧٤

— علاج سرعات الفهم غير الكافية ٦١٩

— تشخيص سرعة الفهم غير الكافية ٦٢٣

— العلاج العام للضعف فى سرعة الفهم ٦٢٧

— دراسة حالة ٦٦١

— الملخص ٦٧٢

الفصل السادس عشر : تشجيع النمو المستمر فى القراءة ... ٦٧٥ — ٦٩٥

— تنمية الميل إلى القراءة بصفة مستمرة ٦٧٧

— تنمية الاستقلال فى استخدام القراءة ٦٩١

— استمرار تقدم الطفل فى القراءة بعد العلاج ... ٦٩٤

المراجع ... ... ٥٩٧ — ٧١٣

الملاحق ... ... ٧١٤ — ٧٢٥

١ — مراجع مختارة لقائمة الكتب المتدرجة ٧١٤

٢ — مراجع المواد ٧١٥

رقم الصفحة

٣ — عينة ممثلة من اختبارات الذكاء ٧١٨
٤ — عينة ممثلة من اختبارات الاستعداد للقراءة ... ٧٢٠
٥ — عينة ممثلة من اختبارات مهارات القراءة والدرس ٧٢١
٦ — أهم المصطلحات الإنجليزية ومرادفاتها العربية ... ٧٢٦

الفصل الأول

تمهيد

الفصل الأول

تمهيـــد

مدخــل :

تعتبر القدرة الجيدة على القراءة من أعظم إنجازات الإنسان ، فعالمنا عالم قارىء . ومن الصعب أن نجد أى نشاط لا يتطلب القراءة سواء كان هذا النشاط فى المدرسة أو المنزل أو المزرعة أو العمل أو المهن أو حتى فى مجالات الترفيه . هذا فضلا عن أن القراءة تعتبر قناة لا غنى عنها للاتصال مع عالم يتسع باستمرار . وتكشف الملاحظة العابرة لأنشطة الناس الدور الهام للقراءة فى حياتهم وأن ما يفعلونه يعتمد على كميات هائلة من المادة المقروءة سواء كانت فى صورة مجلات أوصحف أو كتب أو أدلة أو نشرات أو فهارس . إن الناس يقرأون من أجل الحصول على المعلومات ومن أجل شراء السلع بثمن أرخص ومن أجل التوصل إلى قرار من أجل الحصول على المتعة ومن أجل أغراض أخرى كثيرة . واليوم نجد أن الناس يقرأون بدرجة أكثر من أى وقت مضى .

طبيعة نمو القراءة :

إن الإعداد للقراءة يبدأ قبل دخول الطفل إلى المدرسة بفترة طويلة . فالطفل قبل أن يبدأ الكلام يتخذ له صوراً أولية للاتصال مع والديه ومع الآخرين من حوله . ومنذ هذه اللحظة حتى حين دخوله إلى المدرسة يكون إعداده للقراءة ذا جوانب متعددة . وفى خلال سنوات قصيرة يتقدم الطفل من مرحلة مجرد النظرة إلى الصور فى كتابه الأول إلى تعلم الإشارة بل وتسمية الأشياء المألوفة له فى الصور . ولا تمضى فترة طويلة حتى

يمكنه الإستماع والقراءة بل ويمكنه أن يردد نشيداً صغيراً أو يتحدث عن القصص فى كتابه .

هذه الخطوات تساعده على التحدث والتعرف على أشكال الكلمات وفهم معانيها . وهكذا تتكون لديه عمليات الإتصال . ومن هنا نجد أن التقـــدم فى الاستعداد للقراءة يمكن أن يكون مركزاً وهاما فى سنوات ما قبل المدرسة .

وتمشيا مع الأساليب العادية فى تعليم القراءة ينبغى على الطفل أن يفهم علاقة اللغة المكتوبة بالمنطوقة . وعليه أن يفهم أن الكلمة المطبوعة تقابل الكلمة المنطوقة ولها نفس المعنى . وبالنسبة للمراحل الأولى فى تعلم القراءة يجب أن تكون الكلمة المطبوعة دائما من المفردات التى تجرى على لسان الطفل لأنه سيربط بين الكلمة المطبوعة وصوت الكلمة المنطوقة ومعناها .

إن الكلمات المطبوعة فى كل الكتابات ما هى إلا مجرد رموز للمعانى التى يقصدها المؤلف . وهذه الرموز يستخدمها القارىء كمفاتيح لتنظيم فهمه للمعانى المقصودة . ويتوقف مدى أداء الطفل لذلك بيسر وسهولة على خبراته الماضية بدرجة كبيرة . والقارىء المبتدىء يكتسب فهم معانى الرموز من خلال تجربته وما سبق له أن اكتسبه من سهولة فى فهم الكلام واستخدامه . والطفل يقرأ مستعينا بخبرته وقدرته اللفظية مزاوجا بينها وبين عينيه أثناء القراءة .

إن تفكير الطفل يستخدم إلى حد كبير صوراً لفظية . وهذا مهم عندما يبدأ فى القراءة لأن التفكير ضرورى للقراءة فى كل مراحل نموها . والواقع أن القراءة كوسيلة للتعليم قد لا تكون فعالة ما لم يصاحبها عملية تفكير . ويجب أن ننمى تعلم القراءة والقراءة للتعلم معا خلال سنوات الدراسة .

إن القراءة مادة تعليمية وأداة للدرس معا . وخلال السنوات الأخيرة

كان هناك اهتمام أكثر على القراءة للتعلم . وإن مؤلفى هذا الكتاب لا يودون التأكيد على أى من الناحيتين : كمادة تعليمية أو أداة للدرس . فكل ناحية لها مكانها ويجب التنسيق بينها فى البرنامج التعليمى .

ومع أننا نعلم أن القراءة بمهارة تمثل أهمية كبرى فى السنوات الدراسية الأولى فإننا نسلم بأن ذلك مهم أيضا فى السنوات الدراسية الأعلى بل وفى المدرسة الثانوية حيث تكون الحاجة إلى مزيد من المهارات والقدرات لمواجهة مواقف القراءة الجديدة بنجاح . وفى كل السنوات الدراسية ينبغى أن يكون هناك تعليم حقيقى لتكييف أو تطويع المهارات المكتشفة مع قراءة محتوى المواد الدراسية .

ويجب أن تعلم المهارات عندما تظهر تبعا للحاجة إليها . ويجب أن يكون تعليمها فى السياق السليم . فلو أخذنا على سبيل المثال المهارات الخاصة بالقراءة فى مجال العلوم يجب أن تعلم من خلال مادة للقراءة مشابهة للمادة المستخدمة فى تعليم العلوم . وهذا بدوره يؤكد استخدام القراءة كأداة أو وسيلة للتعلم إلى جانب كونها مادة دراسية .

إن النمو فى قدرات القراءة يتم بطبيعة تطورية . فكل تعلم جديد يضيف إلى ما سبق تعلمه أو يوسعه أو يشذبه . ويتضمن هذا النمو السيطرة التدريجية على المهارات التى تساعد المتعلم على تفسير الرموز المطبوعة تفسيرا صحيحا واكتساب خبرات لغوية لها معنى . وهذه المهارات تنمو فى آن واحد كجزء من عملية القراءة نفسها . إن نمو القراءة هو نتيجة لمتطلبات ليست سهلة أو بسيطة . وكل تعلم جديد يتوقف على ما سبق للمتعلم أن حصله ويتطلب منه أن يطبق باستمرار المهارات الجديدة التى نماها أو اكتسبها فى قراءة مواد أكثر صعوبة ، ويجب أن يحتفظ التعليم بتوازن بين مختلف المهارات والقدرات الضرورية للنمو الموجهة نحو احتياجات وخصائص المتعلم .

تعريف القراءة :

يعتبر بعض العلماء المشتغلين بالقراءة منهم « سباك » Spach أنه لايكفى تعريف واحد بسيط للقراءة وذلك نظراً لتشابكها وتعدد مراحل نموها المتلاحقة . ولهذا يعرفون القراءة ويصفونها تحت عناوين مختلفة مثل : القراءة كتنمية للمهارة وكعملية بصرية وكعملية إدراكية وكعملية تفكير وفى ارتباطها بالخلفية الثقافية . ومع أن تناول مثل هذه الجوانب التفصيلية للقراءة مفيد لتوجيه نظر كثير من القراء إليها كما فعل « سباك » فإنه من المفيد بالتأكيد أيضا أن يكون لدينا تعريف عام للقراءة ينبغى أن يتوفر فيه وصف النمو الطبيعى للقراءة كما حاولنا أن نقدمه فى الجـــزء التــــالى .

وتعريفنا للقراءة هو على النحو التالى : القراءة عملية تعرف على الرموز المكتوبة أو المطبوعة التى تستدعى معانى تكونت من خلال الخبرة السابقة للقارىء . وتشتق المعانى الجديدة من خلال استخدام المفاهيم التى سبقت فى حوزته . وتنظيم هذه المعانى محكوم بالأغراض التى يحددها القارىء بوضوح . وبعبارة موجزة فإن عملية القراءة تتضمن كلا من الوصول إلى المعانى التى يقصدها الكاتب وإسهام القارىء نفسه فى صياغة تفسير هذه المعانى وتقديمها وانعكاساتها .

وصف النمو الطبيعى للقراءة :

من الضرورى أن يكون لدينا بعض معايير نمو القراءة حتى نستطيع أن نكتشف أولئك الأطفال الذين يفشلون فى تحقيق تقدم مرض فى القراءة. وهناك فروق فردية واضحة فى معدل التقدم فى تعلم القراءة . فبعض الأطفال يبدأ مبكراً فى القراءة ويتقدم فيها بسرعة . وآخرون يبدأون متأخراً ويتقدمون ببطء وبين أولئك وهؤلاء يوجد القراء العاديون . ويجب أن نشير أيضاً إلى أن تقدم الطفل فى القراءة قد يكون بمعدلات مختلفة وفى مراحل مختلفة .

وعلى العموم فإن النمو الطبيعي في القراءة يميل بدرجة معقولة إلى أن يكون مستمراً ونمائياً في طبيعته . وكل مرحلة من مراحل هذا النمو تتطلب تنمية المهارات الضرورية اللازمة للنجاح في المرحلة التالية . وعندما يتم هذا النجاح أوالتقدم بدون أى توقف خطير فإن الطفل يصبح تلقائياً قارئاً ناضجاً بدرجة معقولة .

مرحلة ماقبل القراءة :

يبدأ الطفل بمجرد ولادته في اكتساب الخبرة الضرورية لتعلم القراءة . وبزيادة نمو قدرته العقلية وتكيفه الانفعالي واكتسابه الاهتمامات ومختلف أنواع الخبرات مع الناس والأشياء يكون الطفل مستعداً للبدء بالقراءة . وينمو لديه بالتدريج ذخيرة من المفردات للتفاهم والتحدث . ومع مرور الوقت يستطيع أن يفهم الجمل ويستخدمها استخداماً صحيحاً . ومع استمرار هذه العملية ينمي الطفل مهارته في التمييز السمعي والبصري . كما تتكون لديه مجموعة مختلفة من المفاهيم . ويستطيع الطفل في ظل الظروف المواتية أن ينمي اتجاهات الانتباه في القراءة التي تمكنه من الاستماع إلى القصص وفهمها . وإذا كانت الخبرة المتوفرة غنية ومركزة وإذا استطاع أن يكتسب عدداً كبيراً من المفاهيم الواضحة وأن يستخدم اللغة ويفهمها بدرجــة مناسبة عندها يكون له ميزة واضحــة في الاستعداد للقراءة. (Tinker 209)

إن كثيراً من العوامل البيئية تحدد معدل نمو الطفل حتى فترة استعداد للقراءة ويتطلب اكتسابه للمهارات السمعية والبصرية إلى جانب استخدامه للغة ضرورة توجيه وإتاحة الفرص المناسبة . وإلى جانب توفير مجموعة كبيرة من الخبرات للطفل ينبغي استثارته لتمييز الأصوات والأشياء وأن يستمع ويستخدم الكلمات . ومن المهم أن يتحدث الكبار مع الطفل وأن

يقصوا عليه القصص ويقرأوها معه وهو يطالع الصورة ويتحدث عنها . إن خبرة الطفل الذاتية الواسعة مع الصور والكتب والأقلام والورق والمقصات وفرش الألوان وغيرها من الأشياء تعمل أيضاً على إعداد الطفل للقراءة .

ويكون الطفل مستعداً للقراءة بل ومشغوفاً بها إذا توفرت له الظروف المواتية وإذا كان الطفل طبيعياً من حيث نموه العقلى وتكيفه الانفعالى وحالته الجسمية ومن الواضح أن هناك فروقاً واضحة بين الأطفال فى معدل اكتساب الأطفال للاستعداد للقراءة .فقليل منهم يكونون مستعدين حتى قبل وصولهم مرحلة رياض الأطفال . وآخرون يكون استعدادهم للقراءة وقت التحاقهم بالصف الأول . وكثير من الأطفال يكونون مستعدين للقراءة بعد التحاقهم بالصف الأول وقلة منهم يتأخر استعدادهم إلى ما بعد ذلك .

التقدم فى الاستعداد للقراءة :

لا يكون الطفل مستعداً للبدء فى برنامج للقراءة إلا عندما يصل إلى مرحلة معينة من النضج العقلى ودرجة مرضية من التكيف الانفعالى بالإضافة إلى اكتسابه خلفية مناسبة من الخبرات والاتجاهات . ويكون وصول الطفل إلى النضج العقلى من خلال نموه الطبيعى وفق معدله الخاص . وهناك كما سبقت الإشارة درجات كثيرة متفاوتة من الاستعداد للقراءة بين الأطفال عند التحاقهم بالصف الدراسى الأول . وتقــوم المعلمة (أو المعلم) بعد دراسة وتقييم خلفية كل طفل بإعداد برنامج لعلاج ما تكتشفه من نقص أو سلبيات فى استعداده للقراءة . ويستطيع كل طفل مع التوجيه السليم والتعليم الموجه أن يصبح إن عاجلا أو آجلا مستعداً للقراءة .

ويرى بعض المؤلفين أن برنامج الاستعداد للقراءة يبلغ اكتماله عندما يكتسب الطفل الخبرات والمهارات التى تضمن النجاح فى مرحلة البدء فى القراءة . وكثير من المعلمين يتبنون للأسف وجهة النظر هذه . إن مفهوم الاستعداد للقراءة أساس لنمو القدرة على القراءة فى مختلف مراحلها ابتداء من رياض الأطفال إلى ما بعدها . وينبغى مع كل وحدة تعليمية جديدة أن يكون الطفل مستعداً للقيام بأنشطة القراءة والتفكير المتضمنة فى هذه الوحدة .

ولكى ينجح الطفل فى أى واجب معين للقراءة يجب أن يتوفر لديه المفاهيم الضرورية وذخيرة من المفردات والقدرة على معالجة العلاقات اللغوية المتضمنة . وينبغى عليه أيضاً أن يختار وينظم تلك المعانى التى تتصل بغرضه من القراءة . وكل هذا يتضمن تعليما وتوجيها حتى يكون الطفل مستعداً لقراءة كل وحدة جديدة بكفاءة ومقدرة .

التمهيد للقراءة :

يقوم الطفل بالقراء فى الصف الدراسى الأول بعد الإعداد المناسب. ويبدأ عندئذ فى تجميع ذخيرة من المفردات بالنظر . ويتعلم فى نفس الوقت أن الرموز المطبوعة والمكتوبة لها معان فى الأماكن المختلفة. ويستمر تدريبه على التمييز البصرى والسمعى . ويكتسب معان جديدة للكلمات . وتساعده معلمته فى استخدام أساليب وطرق أولية للتعرف على الكلمات. وهو فى نفس الوقت ينمو طبيعيا فيقرأ العناوين والكلمات التى تتضمن معان إجرائية أو الإشارات القصيرة أو التعليمات أو قراءة كتاب تمهيدى مبسط . وعند هذا الحد يصبح تدريب الطفل بصورة منظمة على قراءة كتاب حقيقة واقعة مع تقدمه فى قراءة الكتاب الأساسى ومن بعده الكتب الأخرى . ويعزز التعليم بالتمرينات الموجودة فى دليل المعلم والكتب والمواد التعليمية الأخرى .

وهناك فروق فردية واضحة فى التقدم فى عملية القراءة بين تلاميذ الصف الأول . وعند نهاية هذا الصف يكون الطفل العادى أو المتوسط قد اكتسب ذخيرة أو ثروة من الكلمات التى يتعرف عليها بالنظر ووصل إلى درجة من الاستقلال فى استخدام أساليب التعرف على الكلمات ودرجة من المهارة فى قراءة مواد سهلة صامتة وجهرية ، كما يكون الطفل أيضاً قد كون اتجاهات مرغوبة نحو القراءة من خلال مهاراته التى اكتسبها فى استخدام الكتب وقراءتها . بل ومن المؤمل أن يجد هذا الطفل اهتماماً واستمتاعا فى القراءة بنفسه بدون مساعدة كتب أخرى غير الكتب الأساسية بما فى ذلك الكتب الموجودة فى المكتبات العامة .

التقدم فى الصفوف الأولى :

إن تعليم القراءة فى الصفين الثانى والثالث الإبتدائى هو إمتداد وصقل وتوسيع لبرنامج القراءة فى الصف الأول . فالطفل يقدم له أساليب جديدة يتعلمها فى الوقت المناسب ومرحلة النمو المناسبة . وفى المرحلة الابتدائية لا يوجد أى تمايز مفاجىء للتقدم من جزء لآخر فى برنامج تعليم القراءة . ويمكن للطفل العادى فى ظل ظروف مواتية أن يحقق الأهداف التالية فى نهاية الصف الثالث الابتدائى وهى :

– إحراز تقدم واضح فى السيطرة على أساليب تعرف الكلمة وأساسيات القراءة الأخرى .

– تحقيق استقلال ذاتى كبير فى القراءة يُمكنه من القراءة بمفرده .

– اكتساب درجة من المرونة فى استخدام مهارات القراءة .

– وضع أساس قوى للقراءة من أجل الدرس وتحصيل المعرفة وهو نوع مطلوب من القراءة للدرس والتحصيل .

– اكتساب السرعة فى القراءة الصامتة بدرجة أكبر من القراءة الجهرية .

— اكتساب إتجاه إيجابى بناء نحو الكتب والقراءة بصفة عامة .

إن الطفل الذى يحرز تقدماً عاديا فى القراءة يستطيع فى نهاية الصف الثالث الإبتدائى أن يكتسب أساساً قوياً لكل أنواع القراءة فى المستقبل على الرغم من أن كثيراً من المهارات الأساسية فى التعرف على الكلمة والفهم وأساليب الدرس تحتاج إلى تنمية فيما بعد .

وتعليم القراءة فى الصفوف الثلاثة الأخيرة من المرحلة الإبتدائية (الصف الرابع والخامس والسادس) هو إمتداد للبرنامج الذى يبدأ فى الصفوف الأولى السابقة .

إلا أن تعليم القراءة فى الصفوف المتأخرة يركز — بالإضافة إلى إجادة المهارات الأساسية — على تنمية القدرات الخاصة ومهارات الدرس . وهى قدرات ومهارات مطلوبة للقراءة فى مختلف مواد الدراسة وغيرها من المواد . ويدخل الأطفال إبتداء من الصف الرابع مرحلة متزايدة باستمرار من التنوع فيما يتعلمونه ويدرسونه . وتكون القراءة هى الأداة الرئيسية فيها . وتصبح القراءة بدرجات متسارعة آداة لتحصيل المعلومات وللاستمتاع . وعندما يكون التقدم طبيعياً فى الصفوف الأولى فإن تدعيم القدرات الأساسية للقراءة وامتدادها فى الأتجاهات المتخصصة فى الصفوف المتوسطة يسير بمعدل أسرع نسبياً . ويكون الطفل قارئاً أكثر أستقلالية وشمولية . ومع أن الاهتمام النسبى يزداد بالنسبة للقراءة الصامتة فإن القراءة الجهرية لاينبغى إهمالها . وبنهاية الصف السادس يكون الطفل الذى أحرز تقدماً طبيعياً قد اكتسب قاعدة متينة للقراءة فى السنوات اللاحقة . ويكون التعليم الإضافى فى القراءة ضرورياً فى المدرسة الإعدادية والثانوية من أجل زيادة الكفاءة والفاعلية . وهـذا يصدق بصفة خاصة على إجادة القدرات والمهارات الخاصة اللازمة للدراسة الجادة ولفهم مواد تعليمية صعبة .

التقدم فى المهارات الأساسية للقراءة :

خلال الصفوف الدراسية المختلفة يكون النمو مطرداً بصفة عامة فى اكتساب المعرفة بالكلمات والمهارة فى التعريف على الألفاظ والمفردات والقدرة على فهم المادة المطبوعة . ويكون هذا النمو مطرداً وفى خطوات ومراحل متلاحقة . وكل مرحلة تضع الأساس لمزيد من نمو المهارات فى المرحلة التالية . وتلعب مرحلة الاستعداد للقراءة دوراً هاماً. ويكون الطفل مستعداً للدخول فى المستوى التالى من مستويات التعلم إذا كانت إجادته للمهارات السابقةالتى تعلمها كافية لضمان نجاحه فى هذا المستوى المتقدم . ففى التعرف على الكلمة سبيل المثال يتعلم الطفل الحرف وأصواتها فى السنوات الأولى وهذا يزوده بما تتطلبه المرحلة الأكثر تقدما فى التعرف على الكلمة من تجزئ الكلمة إلى مقاطع واللواحق أو الزوائد التى تدخل على الكلمة وتجريد الكلمة إلى جذرها الأصلى وهى كلها أمور تعلم فى الصفوف المتوسطة . ويمكننا أن نضرب الأمثلة أو نوضح أن كثيراً من خصائص القارىء الناضج يمكن اكتشافها عند القارىء المبتدىء من استجاباته الأولى فى القراءة . بل ويمكن اكتشافها فى برنامج ما قبل القراءة . وأن كل مرحلة تعليمية تبنى على أساس المرحلة السابقة وتستخدم المهارات التى اكتسبت خلالها . وإن القدرات الأساسية فى القراءة لاتكتسب منعزلة بذاتها وإنما من برنامج جيد فى تكامله وتسلسله .

التقدم فى القدرات الخاصة للقراءة :

يبدأ اكتساب قدرات القراءة الخاصة اللازمة للقراءة بكفاءة فى فترة مبكرة ويستمر فى النمو تدريجياً بالنسبة لمعظم التلاميذ . ونظراً لأن قراءة بعض المواد يبـدأ فى الصف الأول (بالنسبة لأحسن البرامج) فإن من الضرورى تعليم الخصائص الأولية للقدرات الخاصة للقراءة خلال المرحلة الإبتدائية . ويجب أن يصبح مثل هذا التعليم أو التوجيه واضحاً وبارزاً فى

الصف الثالث الإبتدائى . وإذا صح هذا فإن تقدم تعلم التلاميذ المتوسط فى القراءة يكون كافياً فى نهاية المرحـلة الإبتدائية ويكون انتقال التلميذ إلى المرحلة الإعدادية أو المتوسطة سهلا و فعالا أكثر من كونه فجائياً وشاقاً .

ومع انتقال الطفل من صف لآخر حتى يبلغ المرحلة الإعدادية أو المتوسطة يضاف تعلم مهارات الدرس إلى قدرات القراءة الخاصة . وإن إجادة القدرات الأساسية للقراءة إلى جانب استمرار التقدم فى قدرات القراءة الخاصة و مهارات الدرس يتم التنسيق بينها جميعاً لتصبح عادات للقراءة الجيدة . ويكتسب الطفل من خلال التقدم العادى مرونة كافية لتكييف هذه القدرات والمهارات لأغراضه ولمتطلبات المادة الدراسية فى كل مجال من المجالات . كما أنه يكون قد تعلم أيضاً المهارات الإضافية اللازمة للتغلب على مشكلات القراءة التى تنفرد بها مادة دراسية معينة . ومع أن الإجادة الكاملة لقدرات القراءة الخاصة لا يمكن الوصول إليها فى نهاية الصف السادس فإن تقدماً كبيراً يمكن إحرازه فى هذا الاتجاه . ويكون لدى الطفل أساساً قوياً لمزيد من التقدم فى واجبات القراءة فى سنوات المرحلة الإعدادية والثانوية . وهناك ما يبرر الافتراض بأن النمو المطلوب فى القراءة من أجل تعلم فعال على أى مستوى لايمكن الوصول إليه فى أحد الصفوف إلا إذا كانت مادة القراءة المستخدمة لاتعلو فى مستواها عما سبق للطفل دراسته فى السنة السابقة . وهذا نادراً مايحدث . فمن الواضح أن مادة القراءة فى المدرسة الثانوية أكثر نضجاً من تلك التى تستخدم فى المدرسة الإبتدائية . وعلى هذا ينبغى أن نعلم الطفل لكى يواجه تلك المطالب الجديدة .

أهداف تعليم القراءة :

إن أى برنامج جيد للقراءة يرمى إلى أكثر من تنمية القدرات والمهارات الأساسية والخاصة التى عرضنا لها فى الكلام السابق . ومع هذا فإن المرامى العريضة لبرنامج القراءة تقوم على هذا الأساس . وإن القراءة أكثر من

كونها القدرة على تعرف الكلمات وتجميعها فى وحدات فكرية ومعرفة التفاصيل واتباع التعليمات . وهى أكثر من كونها مهارات وأساليب . ويجب أن يقدم برنامج القراءة لكل طفل عدداً من الأهداف المحددة .

أن الهدف العام لتعليم القراءة هو مساعدة كل تلميذ على أن يصبح قارئاً مقتدراً متنوعاً إلى المدى الذى تسمح به قدراته والخدمات المتاحة والبرنامج التعليمى . ولتحقيق ذلك هناك أهداف فرعية معينة يجب أن نأخذها فى الاعتبار . هذه الأهداف الفرعية موجودة منذ خبرات القراءة الأولى وتنمو بوضوح أكثر مع نضج القراءة وتقدمها خلال الصفوف الدراسية .

ويجب أن نعرف أن هناك اعتمادا متبادلا بين أهداف تعليم القراءة . وليس هناك بالضرورة هدف أهم من هدف . وسنناقش هذه الأهداف فى الفقرة التالية .

فهم المعنى الأساسى للكلمة والجملة والفقرة والقصة :

إن نمو المفاهيم فى هذه المجالات ضرورى لتكوين القارىء الناضج . وتستمد الكلمة معانيها من الخبرة . وتزداد المفاهيم وضوحاً وغنى بزيادة استخدام اللغة والكلمات مع الخبرات الجديدة بالأشياء والمواقف والأحداث . إن النمو عملية متصلة لكنها بطيئة . وإن البرنامج التعليمى لتنمية مفردات الطفل للتعبير عن المعانى يعمل على تنويع الخبرات وأغنائها كما يتيح المجال للقراءة الواسعة المستفيضة ، ودراسة الكلمات فى السياق . يضاف إلى ذلك أن هذا البرنامج التعليمى ينمى عادة فهم معنى الكلمة حتى إذا ما كانت هناك كلمة غير عادية فإن الطفل ينتبه إليها وإلى معناها . إن فهم الكلمات ضرورى لفهم الجمل والفقرات والقصص .

وإن معرفة تركيب الجملة يؤثر على فهم معناها . يضاف إلى ذلك أن معرفة معانى الكلمات فى الجملة يساعد القارىء على إدراك العلاقة بين

الكلمات ومجموعاتها . وتتحدد نوعية التعليم وكميته حسب الإحتياجات الفردية . وقد يكون التعليم مع طفل ما توجيها فى الفهم الصحيح للعبارة وتفسير علامات الترقيم وتفسير صور الكلام وأشكاله واستخدام الكلمة التى يناسب معناها السياق اللفظى وترتيب وتنسيق الأفكار المختلفة التى تتضمنها الجملة .

ويتطلب فهم الفقرة شأنه شأن فهم الكلمة والجملة فهم العلاقة بين الجمل الموجودة فى الفقرة . ويتضمن التعليم توجيها فى معرفة الجملة الرئيسية التى تشتمل على الفكرة العامة . كما يتضمن توجيها فى فهم علاقة هذه الجملة مع الجمل الأخرى التوضيحية والتفسيرية . وبنفس الروح ينبغى إعطاء بعض الإهتمام للعلاقة بين الفقرات فى المختارات الطويلة .

وفهم معنى القصة يتضمن ألواناً من التعلم مثل فهم الكلمة والجملة والفقرة . كما يتضمن أيضاً مدى قدرة الطفل على الإستماع للقصة ومتابعة منطقها وتسلسلها وبعض التلاميذ يكون مع بداية التحاقة بالمدرسة قد حقق تقدماً ملموساً فى هذا السبيل . وتلاميذ آخرون معهم لم يكتسبوا إلا القليل أولا شىء على الإطلاق فى فهم معنى القصة . وهؤلاء يحتاجون إلى توجيه تمهيدى قبل تعليم القراءة النظامى فى كيفية الاستماع بعناية إلى ما يقال وفى كيفية متابعة تسلسل الأحداث فى القصة . إن فهم القصة لا يمكن تنميته عند أى طفل إلى الحد الأقصى عند بداية تعلم القراءة ونظراً لأن القدرة على فهم القصة تساعد على اكتساب عدة أساليب مهمة فى القراءة فإن الأمر يحتاج إلى مزيد من التعليم . ويجب أن يكون توجيه التلميذ إلى الإستماع بإنتباه ومتابعة تسلسل الأحداث جزءاً متكاملا من تعليم القراءة فى الصفوف الأولى على الأقل ، ونظراً لتشابك تنظيم الأفكار وتعقد الجملة القصصية ينبغى أن يتعلم الطفل بعد الصفوف الأولى كيف يدرك تنظيم المؤلف للأفكار التى يعرضها ليُلِمّ بمعانى مختارات القراءة الأطول .

النضج فى عادات القراءة واتجاهاتها :

يبدأ نمو عادات القراءة وإتجاهاتها فى فترة مبكرة ويستمر هذا النمو باستمرار نمو الطفل فى القدرة على القراءة ويتعلم الطفل كيف يقدر الكتب ويعتنى بها . كما ينمى شغفاً عقلياً ومعرفة بأن الكتب يمكنها أن تساعده فى إشباع شغفه من خلال استخدامه لها فى حل مشكلاته وفى الأنشطة التى يسهم بها مع مجموعته وعندما يتعلم الطفل بالتدريج أن القراءة جزء من عملية الإتصال عن طريق الكتابة فإنه يود أن يشارك فيما يقوله المؤلف أو الكاتب . وينبغى أن نشجع على كل المستويات عادة معرفة الكلمات وفهم معانيها . وأخيراً ينبغى أن نشجع فى فترة مبكرة عادة اعتماد الشخص على إمكانياته الخاصة وتناول مادة القراءة بحيوية أملا فى أن هذا الجانب يتقوى من خلال البرنامج التعليمى .

الاستقلال فى القراءة :

ينبغى أن ينمى الطفل استقلالا فى القراءة حتى يستطيع أن يقرأ جيداً وأن يكون قادراً على مواصلة نموه العقلى بعد انتهاء تعليمه الرسمى أو النظامى . وهناك عدة مظاهر أو ملامح لتحقيق هذا الاستقلال .

أولا : ينبغى على الطفل أن يكون قادراً على تعرف الكلمات بسرعة وأقل جهد ليفهم ويفكر فى المضمون ثانياً : النمو فى القراءة يعتمد على القدرة على نطق الكلمات الجديدة وفهمها ثالثاً : أن القارىء المستقل غير المعتمد على غيره يعرف المصادر التى يمكنه أن يبحث فيها عن مواد جديدة ويعرف كيف يختار المادة المناسبة كما يعرف أيضاً كيف يحكم على مدى مناسبتها .

رابعاً : أن الاستقلال فى القراءة يظهر أيضاً فى القدرة على أن يبدأ الفرد أنشطة القراءة الخاصة به كما تظهر فى تقديره لمشكلات القراءة

وفى تحديد أغراضه الخاصة من القراءة. ومما يشجع نمو الاستقلال فى القراءة أن يكون برنامج القراءة منظماً فى وحدات للخبرات الهامة تتطلب قراءة وأنشطة جانبية أخرى .

وأخيراً فإن توجيه المعلم يلعب دوراً هاماً فى تنمية الاستقلال فى القراءة .

كفاءة استخدام مهارات الدرس الأساسية :

هناك عدة مهارات مطلوبة لتحقيق هذا الهدف منها الكفاءة فى تحديد مكان المعلومات باستخدام فهرس محتويات الكتاب والفهارس والبطاقات الأخرى . وإن تعلم الأساليب الأولية للحصول على المعلومات يبدأ فى فترة مبكرة . أما الأساليب الأكثر صعوبة فتعلم بالتدريج أو التسلسل . ومن المهارات المطلوبة أيضاً الكفاءة فى استخدام المواد فى المراجع أو المصادر العامة . وينمو الطفل من مرحلة الأبجدية البسيطة إلى استخدام المعاجم ودوائر المعارف وماشابهها .

وهناك مجموعة أخرى ثالثة من المهارات المطلوبة هى تفسير الصور والخرائط والرسوم واللوحات . وتعليم هذه الأشياء يبدأ من رياض الأطفال ويستمر النمو فى تعلمها على مدى سنوات الدراسة . وهذه المهارات مهمة مع أنها لاتلقى أحيانا إلا اهتماماً قليلا . وهناك مجموعة أخيرة من المهارات لها أهمية خاصة . وهى تتعلق بأسلوب تنظيم المادة المقروءة بما فى ذلك التلخيص والتصنيف للعناوين الرئيسية والفرعية وتنظيم الجمل فى لوحات الخبرة بترتيب متسلسل وترتيب والمادة المختارة فى تسلسل لعمل تقرير يقدم للفصل . وهناك أمثلة أخرى مثل تصنيف الجداول وعمل اللوحات المزدوجة والخطوط الزمنية . إن القدرة على تنظيم المادة ضرورى للنمو المتكامل فى القراءة بكفاءة .

النضج فى خمس مراتب رئيسية للقدرة على الفهم :

من الأهداف الرئيسية لتعليم القراءة تنمية خمسة أنماط أو مراتب للفهم كل منها يتعلق بقدرة مختلفة لكنها ترتبط جميعاً فيما بينها . هذه الأنماط أو المراتب هى :

- القراءة من أجل معلومات خاصة .
- القراءة من أجل تنظيم المعلومات .
- القراءة من أجل تقويم المعلومات .
- القراءة من أجل تفسير المعلومات .
- القراءة من أجل التذوق .

هذه الأنواع من الفهم هى الأهداف الملحة باستمرار لبرنامج تعليم القراءة . ويجب عدم إرجاء تعلمها حتى لا تواجه بضرورة البدء بتعليمها فى مرحلة دراسية متقدمة .

النضج فى التكيف لمطالب القراءة فى الميادين المختلفة للخبرة البشرية :

إن المؤلفين فى محاولتهم نقل أفكارهم إلى القراء يكتبون بطرق تناسب أغراضهم . وعلى الطفل لكى ينمو فى القراءة بكفاءة أن يتعلم كيف يكيف قراءته لمطالب نوع مادة القراءة التى يقرأها . ومن الأمثلة على ذلك التباين أو الاختلاف بين التكيف المطلوب لقراءة وحل مسألة رياضية مكتوبة والتكيف المطلوب لقراءة قصة قصيرة . مثل هذا التكيف يتم بالتنسيق بين مهارات القراءة المختلفة ومختلف القدرات المتضمنة فى الفهم ومهارات الدرس . وعلى القارىء أن يختار من بين ما لديه من قدرات ومهارات أحسن ما يناسب قراءة مادة معينة من أجل غرض معين . ونظراً لأن مثل هذا التكيف عملية ينبغى تعلمها لذلك تعتبر هدفا من أهداف تعليم القراءة .

و الطفل الناشيء يبدأ فى تنمية أساليبه المتنوعة لمواجهة مختلف أنواع مواد القراءة حالما يقرأ قطعة علمية فى كتابه الأساسى للقراءة أو كتاب إضافى آخر. إن التنوع فى هذا النوع من التكيف يتحسن من فصل دراسى لآخر . وعلى المدرس أن يساعد الطفل فى إحداث هذا التكيف . كما أن إحراز السهولة فى المواجهة المتنوعة لمختلف مواد القراءة يصبح هدف لتعليم القراءة على كل المستويات الدراسية .

توسيع الميل فى القراءة ونضج التذوق فى كل مجالات الخبرة الإنسانية :

يبدو هذا الهدف واضحاً للمعلمين . وعلى برنامج القراءة الناجح أن يمتد إلى أبعد من تنمية القدرات الأساسية والخاصة ومهارت الدرس . إذ يجب على الطفل أن يتعلم أن يكون أيضاً ميالا إلى القراءة الواسعة من أجل الإستمتاع والفائدة . وإن كم ما يقرأ وكيفه وتنوعه هو أصدق إختبار لنوعية البرنامج التعليمى . وعلى التوجيه الذى يبدأ مبكراً ويستمر خلال المستويات التعليمية ، أن يزود الطفل بإهتمامات وميول عريضة ودائمة وذوق جيد .

وجهة نظر :

يعتقد المؤلفون أن أية مشكلة للقراءة تنشأ نتيجة عامل أو أكثر يتعلق بالطفل أو بيئته أو بكليهما يمنعه من الوصول إلى قدرته التعليمية . هذه المشكلة فى القراءة قد تحدث فى أى مرحلة من مراحل دراسة الطفل بالمدرسة من الصف الأول حتى الصفوف العليا . ويعتقد المؤلفون أن العجز فى القراءة يمكن علاجه من خلال التشخيص والتعليم العلاجى . وإننا لن نجنى شيئاً من وراء إلقاء اللوم فى العجز القرائى على الذكاء المنخفض أو نقص الإهتمام أو الكسل أو البيئة المنزلية . وفى هذه الحالات يكون التعليم المدرسى قد قصر لسبب أو لآخر فى إستغلال قدرة الطفل العقلية وفى تنمية دوافعه بإشباع إهتماماته وميوله .

وينبغى من أجل اكتساب المتعلم لكل المهارات والقدرات اللازمة لاكتمال النضج فى القراءة أن نستثير دوافعه وأن ننشطه وأن يكون قادراً على العمل بيسر على مستوى تحصيله وأن يكون قارئاً ميسورا . وينبغى أن يكون كل طفل قادراً على الإحساس بأن كفاءته فى القراءة تزداد وأن جهده لايضيع هباء .

لقد احتل تعليم القراءة مكانا هاماً فى مدارسنا فى السنوات الأخيرة. فالبحوث فى نمو والمعلمون أحسن مرانا وتدريباً ومواد القراءة تضاعفت وتطورت أساليب وطرائق تدريسها . ونتيجة لهذا فإن التلاميذ يصبحون قراء أحسن من زملائهم السابقين . ومع هذا فإن عدداً من التلاميذ يثير الدهشة يفشلون فى إحراز التقدم المتوقع منهم فى القراءة حسب قدراتهم . وهذا أمر معترف به لا سيما من خلال الاهتمام الموجه اليوم للقراءة العلاجية والانتشار السريع لعيادات القراءة .

إن وجود حالات العجز القرائى فى مدارسنا يمثل مشكلة خطيرة على كل مستويات السلم التعليمى . وكثير من صعوبات القراءة يمكن تلافيها . فمعلم (أو معلمة) الفصل يستطيع أن يصحح أو يعالج الآخرين فى المراحل الأولى عندما يكون هــذا التصحيح أو العلاج سهلا نسبياً . إن البرنامج الوقائى يؤكد على ثلاثة أنواع من التعليم على الأقل :

— تعليم من خلال الاستعداد للقراءة ليعد الطفل للبدء فى القراءة وللقراءة بنجاح فى المراحل التالية الأعلى .

— تعليم يقوم على التكييف الصحيح للفروق الفردية .

— تعليم اطرادى منظم على كل المستويات .

أن أى برنامج تعليمى أحسن تنظيمه سيحاول أن يتلافى أنواع العجز

القرائى ، ولو كان فى الإمكان من خلال التعلم اليومى تعليم كل تلميذ وفقــاً لإمكانياته لقلت الحاجة إلى العمل العلاجى . ومع أحسن تعليم وأحسن برنامج تعليمى فى تنظيمه ونظامه سيظل هناك بعض الأطفال الذين يواجهون صعوبات خطيرة تتطلب تعليما علاجيا فوق ما تستطيعه إمكانيات معلم الفصل . ومع المستوى التعليمى الأقل ستزداد بالطبع حالات العجز القرائى . وعلى كل حال سيكون هناك عدد مناسب من التلاميذ يواجهون صعوبات خطيرة فى القراءة وينبغى وجود برنامج علاجى لعلاج هذه الصعوبات .

نظرة إلى الأسباب:

إن مؤلفى الكتاب على معرفة بأن أسباب العجز القرائى متعددة ومعقدة. ويوجد عادة فى الحالة الصعبة عدد من العوامل الفاعلة المتفاعلة التى لكل منها دوره فى العجز ويعوق النمو . وعلى أخصائى القراءة أن يبحث عن أكبر عدد ممكن من هذه العوامل المعيقة التى تؤثر فى حالة معينة وأن يعمل على علاجها بالأساليب الصحيحة .

ويعتقد المؤلفون على وجه العموم أن معظم حالات العجز مكتسبة وليست وراثية . ففى بعض الأحيان يكون العجز القرائى نتيجة عوامل مهيئة لم يلتفت إليها تتصل بالطفل . لكن فى معظم الحالات يكون هذا العجز نتيجة عوامل موجودة فى بيئة الطفل المنزلية والمدرسية والترويحية. وبدون التوجيه المناسب والتعليم المناسب فى الوقت المناسب سيفشل الطفل فى اكتساب المهارات اللازمة لتنمية القدرة الطبيعية على القراءة . وتتفاوت صعوبات القراءة من المستوى البسيط إلى المستوى الحاد وعندما تظهر صعوبة بسيطة ولا يلتفت إليها ولا تعالج بسرعة فإن الآثار المترتبة على هذا التأخير تتجمع وغالباً ما تؤدى إلى العجز الحاد .

ومع أن المؤلفين يؤكدون على العوامل التربوية كأسباب للعجز القرائى فإنهم يعترفون بأن هناك عوامل أخرى قد يكون لها دور باعتبارها جزءاً من الأسباب المتشابكة أو المتداخلة . وقد تتضمن هذه الأسباب عدم النضج فى مختلف جوانب الاستعداد للقراءة وقد ترتبط أحيانا بالوضع الاقتصادى والاجتماعى المنخفض أو بعدم الثبات الانفعالى أو بالعيوب الجسمية أو بالضغوط الاجتماعية فى المنزل والمدرسة وهناك عوامل أخرى .

ومن النادر أن يكون هناك عامل واحد مسئول عن العجز القرائى إلا أن عاملا معيناً قد يكون أكثر أهمية نسبيا من العوامل الأخرى .

ويرى المؤلفون أن الفشل فى التعرف على ما يعوق الطفل والفشل أيضاً فى تكييف البرنامج التعليمى لتقليل آثار هذه المعيقات على تعلمه قد يؤدى إلى العجز القرائى . قد تكون حالة العجز قابلة للنمو ما لم يتم التعرف مبكراً على العوامل الجسمية والانفعالية والتربوية التى يمكن أن تعوق النمو الطبيعى فى تعلم القراءة ويتم علاجها إذا أمكن كما يتم عمل التكييف المناسب لعملية التعلم .

نظرة إلى العلاج التعليمى :

يرى المؤلفون أن التعليم العلاجى فى القراءة لا يقل فى الأهمية عن التعليم الجيد فى الفصل لكنه أكثر فردية . فالمعلم أو المعلمة تعمل مع التلميذ مستخدمة طرق التدريس العادية لكنها تركز على المهارات التى يعانى منها الطفل من قصور فيها . ويتركز الجهد على حاجات التلميذ على افتراض أن هناك تشخيصا شاملا لقدرته وصعوباته . ويؤمن المؤلفون بأن أحسن النتائج فى التعليم العلاجى يمكن التوصل إليها بتصميم خطة للتعليم الفردى تستخدم مجموعة من الأساليب أن يكون محورها عادة سلسلة من القراءة الأساسية . وينبغى أن تتضمن خطة العلاج أى مجموعة من الأساليب المقترحة نتيجة التشخيص . ويجب أن يحتوى كتاب القراءة الأساسى عند استخدامه كمرجع

على برنامج متوازن جيد لا على أسلوب متطرف . ويجب مراعاة الصفات الآتية عند اختيار سلسلة القراءة الأساسية :

- الإهتمام بالقراءة لفهم المعنى لا لتدريبات منفصلة .
- تقديم مفردات مضبوطة للاستخدام مع تكرارها بصورة مناسبة لتنميتها إلى مفردات بصرية .
- التركيب الطبيعي للجملة وليس لمجرد التكرار .
- التسلسل المخطط جيداً لتنمية المهارات ومؤشرات المعنى وضوابطه .
- المحتوى يثير الإهتمام .

وسنعرض باختصار لأربع طرائق تعليمية راهنة فى التعليم العلاجى للقراءة . وما نأمل تحقيقه فى هذا الكتاب أن نبين أى هذه الأساليب أحسن فى مقابلة كل من الاحتياجات التعليمية الكثيرة التى تم تشخيصها عند القراء العاجزين .

فأسلوب الخبرة اللغوية وهذا الأسلوب الأول يقوم على العلاقة بين قراءة الطفل والتطورات اللغوية الأخرى ومن أجل هذا تتكامل القراءة مع تعليم المهارات اللغوية الأخرى . ويكون اتجاه النمو من الاستماع والتحدث إلى الكتابة والقراءة ثم إلى مزيد من النضج فى القدرات والمهارات وأخيراً إلى النمو اللغوى الكامل .

إن خبرة الطفل اللغوية هى نتيجة وجود التلميذ فى فصل دراسى حافز حيث يجد فيه فرصاً كثيرة للتعبير عن أفكار والمشاركة فيها من خلال اللغة. وتبدأ القراءة عندما يحكى التلاميذ خبراتهم وأفكارهم ويصفون إهتماماتهم حتى يستطيع المعلم أن يكتبها ليراها الجميع إما على السبورة أو على لوحات الخبرة وسرعان ما يكتشف الأطفال أن مادة القراءة ما هى إلا كلام مكتوب .

و يبدأ تعليم الكتابة فى فترة مبكرة عندما يبدأ المعلم تعليم أساليب التعرف على الكلمة وتنمية المفردات وغيرها من مهارات القراءة . فمن قائمة حصيلة المفردات يقوم المعلم بتنظيم تدريبات على القراءة وعلى مبادئ رسم الكلمات والتعرف عليها . ويتكون معجم المفردات البصرى للطفل بقراءة مادة مملاة وعمل التدريبات فى الكتاب وبذلك لايكون التلاميذ محصورين فى نطاق الكلمات الشائعة بدرجة كبيرة .

وقد قام فان ألين Van Allen (٢١٤) بعمل خطة لبرنامج للخبرة اللغوية ومن النقاط التى يستند إليها ما يلى :

– أن كل الخبرات التى يستطيع الطفل التعبير عنها شفوياً هى مادة خام لتنمية القراءة وأن اللغة الشفوية للطفل هى مكون أساسى لتعرف الكلمة .

– أن التعبير الشفوى للطفل يعتمدعلىحساسيتهللبيئة لاسيما البيئة اللغوية .

– أن الأنشطة والخبرات والوسائل الكثيرة تنمى مهارات الاتصال عند الطفل بما فى ذلك ما يفعله المعلم وما يفعله الطفل فى التلفظ والكتابة .

– أن من ميزات أسلوب الخبرة اللغوية المرونة الكبيرة التى يوفرها فى تنظيم الخبرات المدرسية فالمعلم يستطيع أن يعمل مع كل الفصل أو مجموعات صغيرة أو مع أطفال فرادى .

– أن من الميزات الأخرى لهذا الأسلوب عدم تطلبه للغة الفصحى فى مراحله الأولى . فما يتوفر من مادة يمكن استخدامه بفعالية . و يبدأ الأطفال القراءة بما سبق لهم أن اكتسبوه من مفردات . كما أن التدريس الجماعى يكون جيداً والأسلوب نفسه غير متدرج والصوتيات تصبح جزءاًمتكاملاً من الأنشطة اليومية وتتحقق الاستقلالية وكذلك اشتراك كل الأطفال .

إن طريقة الخبرة اللغوية مفيدة للنمو فى القراءة ومعظم المعلمين الناجحين

يستخدمون يومياً بعض عناصر هذه الطريقة عندما يستخدمون القراءة مع فنون اللغة الأخرى . ومن المرغوب فيه خلال تعليم القراءة تأكيد العلاقة بين الاستماع والتحدث والكتابة والقراءة . وفى برنامج التعليم المتنوع تكون طريقة الخبرة اللغوية ذات فائدة بالتأكيد .

الأسلوب الثانى أو الطريقة الثانية هى الطريقة اللغوية وهى طريقة لم تكتمل بعد . إلا أنها تنبىء بالنجاح فى المساعدة على حل بعض مشكلات القراءة للعاجزين . وبعض المعلمين يجربون الآن الطريقة اللغوية وعملياتها فى التدريس فى فصولهم . وآخرون كثيرون أبدوا وجهات نظرهم بشأن تأثير اللغويات على تعليم القراءة . وتتضمن اللغويات أصل اللغة وطبيعتها وتغيراتها وبنيتها . وقد وجد أن اللغويات تهتم بأنماط الحديث أو الكلام وعادات النطق وأنظمة الرموز الصوتية .

إن أحد إهتمامات الدارسين اللغويين هو دراسة أنماط الكلام أو الحديث مثل ترتيب الكلمات فى جمل واختلاف الوظيفة والمعنى للكلمة الواحدة فى الأماكن المختلفة من الجملة . وكثير من اللغويين كما يذهب سميث Simth (١٨١) يؤكدون معرفهم بأسس بنائية أخرى فى نظام الكلمة تعتبر رئيسية فى فهم عملية القراءة . وهم يرون أن الأطفال فى سن السادسة يستخدمون الجمل المركبة وأنهم يستعينون بأنماط الجمل التى سبق لهم تعلمها .

ويشير اللغويون إلى أن كثيراً من كتب الأطفال تهبط إلى مستوى حديث الطفل الوليد وهو شىء يكون غير واقعى بالنسبة للأطفال أنفسهم وبالنسبة للكبار أيضاً . وهم يؤكدون على أنه من الأفضل عند تعليم مواد القراءة للمبتدئين استخدام أنماط الجمل الطبيعية وتلك التى يستخدمها الأطفال فى أحاديثهم .

وفى رأى جليزمان Gliessman (٩٢) أن تنمية معنى الجملة من خلال اللغويات يساعد على تحسين الفهم فى القراءة . ويؤدى إلى تحسين كل من جانبى الطلاقة والسرعة .

ويبدو أن اللغويين قد أسهموا بإضافات هامة لتعليم القراءة . وأحد هذه الأشياء المفيدة لأخصائي القراءة ذو صقل ممارسات تشخيص وعلاج القراءة. فدور مؤشرات السياق على سبيل المثال وغيرها من معينات المعنى للمهارات الأساسية للتعرف على الكلمة وللقدرات الأساسية للفهم يعتبر منذ فترة طويلة عنصراً ضرورياً فى البرامج التشخيصية والعلاجية للقراءة . وقد وسع اللغويون هذا المفهوم. فقد أشار جودمان Goodman (٩٤) إلى أن للقارئ ثلاثة أنماط من المعلومات المتاحة فى عملية القراءة .

الإثنان الأولان أحـــدهما يتعلق بمؤشرات المعانى والدلالة Sementics والثانى يتعلق بمؤشرات الإعراب و بناء الجمل Syntactics ويستخدم القارئ كليهما فى توقع المحتـــوى . ثم يستخدم النمط الثالث من المعلومات والذى يتمثل فى الشكل الكتابى أو البيانى . فالقارىء يستخدم أى مؤشرات إدراكية كتابية أو بيانية يحتاج إليها لفهم المعنى ثم يراجع دقة ماقرأه بتعقله . ولاجدال فى أن تأكيد دور كل من مؤشرات الدلالة والإعراب وبناء الجمل يعتبر مساعدة هامة فى تنمية برامج القراءة . فالمهارة التى لدى القارىء المعاق فى إستخدام هذه المعينات الخاصة للمعنى ينبغى الإشارة إليها فى تشخيص أنواع معينة من صعوبات القراءة .

وإن مؤلفى هـــذا الكتاب يؤيدون أهمية دور هذه المؤشرات للفهم الكامل للقراءة . وعلى هذا فخلال هذا الكتاب كل تدريبات التعزيز الموجهة للتغلب على مشكلات فك الرموز والمشكلات الإدراكية قد تم عرضها فى شكل محتوى وليس فى شكل تدريبات منفصلة .

ونحن نتفق مع المفهوم البراجماسى أن الطفل يتوقع ما سيأتى من خلال ما يقرأه للتو وذلك كمعين له فى قراءة جمل معينة آتية . ونحن نذهب إلى أبعد قليلا من هذا بإضافة حقيقية مفادها أن فى أى عملية للقراءة يتوقع الطفل كلمات ومفاهيم من الموقف الاتصالى الكامل ومن معرفته للموضوع

المعين الذى يقرأه . يضاف إلى ذلك أن كل مؤشرات المعنى هذه بما فيها مؤشرات الدلالة والإعراب وبنـــاء الجمل هى فى رأينا تستخدم بإنسجام فى القراءة . وعلى هذا فإننا نستخدم مصطلح مؤشرات المعنى Meaning clues لهـــذه المجموعة من معينات القراءة وسنستخدم مؤشرات الســـياق Context clues للمؤشرات المستخلصة من جملة معينة و مؤشرات التوقع expectancy clues للمؤشرات المتحصلة من الاستخدام الأوســـع للغة والمعرفة . ولن نقسم مؤشرات المعنى إلى أجزاء منفصلة إلا عندما يتعلق الأمر بتشخيص وعلاج عناصر معينة .

الأسلوب الثالث أو الطريقة الثالثة هى طريقة القراءة الفردية وهى تستخدم بحماس فى بعض المدارس من جانب المعلمين والتلاميذ . فكل طفل يختار مادة القراءة الخاصة به و يسير فيها بسرعته و يحتفظ بسجل لتقدمه (لازار وآخـــرون Lazer and others (١٣١) و باتنام (Putnam (١٥٨) وساراتين Saratain (١٧١) وفيتش (Veatch) (٢١٦) . وكل تلميذ مع هذه الطريقة التى تستخدم حتى فى الصف الأول يقرأ بكثرة مواداً من اختياره هو حتى ولو كان المعلم يعتقد أن اختياره غير مناسب . ويسمح للطفل بأن يحدد سرعته بنفسه حتى ولو كان هذا يعنى أن ما يقرأه فى فترة زمنية معينة يعتبر قليلا نسبيا . ويلتقى المعلم مع الطفل مرة أو مرتين فى الأسبوع لمدة خمس أو عشر دقائق . ويستخدم المعلم الوقت لمعرفة ما قرأه التلميذ منذ آخر لقاء كما يستخدم الأسئلة لتقويم درجة فهمه . ويلاحظ المعلم أية احتياجات أو صعوبات خاصة . ويقدم المساعدة الممكنة للطفل كما يحتفظ بسجل دقيق لقدرات الطفل فى القراءة واحتياجاته وتقـــدمه . ويوجه المعلم الطفل إلى حد ما فى اختياره لمادة القراءة فى المستقبل (ويتى Witty) (٢٢٩) . ويقوم المعلم من حين لآخـــر بتجميع الأطفال ذوى الاحتياجات القرائية الواحدة فى مجموعة مؤقتة لتعليمهم مهارة فى القراءة أو لتقديم علاج فى الفصل . وهناك أيضا فترات لمجموعات صغيرة أو لكل

الفصل يشارك خلالها طفل أو أكثر الآخرين فى مادة للقراءة مختارة لهذا الغرض . دارو وهويز Darrow and Howes (٥٠) .

إن الطريقة الفردية فى القراءة تركز الاهتمام على الحاجة للقراءة المستقلة المستفيضة . وهذه الحاجة وثيقة الصلة بكل البرامج العلاجية لكنها مهمة بصفة خاصة فى حالة بناء المفردات البصرية ومعانى الكلمات والطلاقة فى القراءة .

الأسلوب الرابع أو الطريقة الرابعة هى طريقة التعليم المبرمج أو البرنامجى وهى طريقة تقوم على تجزىء المادة الدراسية أو مهاراتها إلى وحدات صغيرة وبعد إجابة القارىء على كل وحدة يرجع مباشرة إلى الإجابة الصحيحة لمعرفة ما إذا كانتا إجابته صحيحة أم لا . وقد تكون العادة التعليمية كتبا دراسية أو كتب أو أوراقاً للواجبات أو بطاقات أو يمكن استخدام آلة تعليمية تقدم عن طريقها الوحدات . وبعد كل إجابة يضغط التلميذ على زر أو مفتاح أو شىء آخر ليتأكد من صحة إجابته . وهكذا تعطى الفرصة للتلميذ لتصحيح أخطائه بمجرد الوقوع فيها . والمعلومات المطلوب تعلمها فى التعليم البرنامجى تنظم فى وحدات وتبرمج فى نظام منطقى متسلسل . وقد تكون البرامج مساعدة مرغوباً فيها للمواد الأخرى فى ظل ظروف معينة .

ويجب عند إختيار المواد التعليمية لطفل معين الاسترشاد بملاحظة أنه يستطيع العمل مستقلا وأنه سيستفيد من هذا الترتيب وأن يبدى حاجة إلى المهارات والأفكار المعينة المقدمة وألا تكون له شخصية تبعية أو معتمدة بدرجة عالية .

وقد تعد المادة المبرمجة فى التعليم البرنامجى فى أكثر الأحوال فى صور صواب أو خطأ أو الإختيار من متعدد للإجابة على الأسئلة التى تغطى محتوى المادة التى قرأها التلميذ . وبعد كل إجابة يقوم على الفور —كما أشرنا— بمراجعة إجابته مع الإجابة الصحيحة التى يقدمها له البرنامج . وبالإضافة

إلى اختبار الفهم والصوتيات هناك مجالات فى التعليم البرنامجى يمكن فيها استخدام الطرق المبرمجة ، وتشمل القراءة النقدية والشرح والتفسير ومهارات الدرس وربما أيضاً أساليب التعرف على الكلمة . إلا أن التعليم المبرمج بصفة عامة أحسن ما يكون فى تعليم الحقائق التى تحتاج للحفظ وتعليم العمليات التى تتطلب أن تكون تلقائية . ولا يمكن استخدام التعليم البرنامجى فى كل أنواع التعليم . ويقول سميث Smith (١٨١) : إن أصحاب التعليم البرنامجى ينظرون إليه على أنه وسيلة فعالة للتعلم تحرر المعلمة أو المعلم من الواجبات التكرارية التى تحتاج للقليل من مهاراته التدريسية . ومن ثم يتوفر له الوقت لتبادل جوانب التدريس الأخرى التى تتطلب الشرح والتفكير الموجه والمناقشة الذكية (ص ٨٣ — ٨٤) . ونظراً لأن كثيراً من التكرار غالباً ما يكون ضرورياً فى التعليم العلاجى فمن المناسب استخدام التعليم البرنامجى .

وقد توصل فراى Fry(٧٩) من مسح نقدى للقراءة المبرمجة فى المدرسة الابتدائية إلى استخلاص أن هناك أدلة كثيراً على أن المواد المبرمجة مع التعليم بالكومبيوتر (أو العقل الآلى) أو الآلات الكاتبة الناطقة يمكن أن تعلم القراءة للمبتدئين . وهو يقول : « ولا يوجد دليل على أى حال على أن التعليم البرنامجى يمكن أن يعمل — بالنسبة للقراءة للمبتدئين — أكثر من التعليم العادى فى الفصل أو الإشراف التعليمى البشرى » (ص ٤١٠) . وهو يشير إلى أن التعليم البرنامجى والكتب القاعدية أو الأساسية قد انتهت إلى خمود حرارتها وذلك حسب الدراسة الوحيدة المضبوطة المتاحة (ص ٤١٠) ويبدو أن معلمة أو معلم الفصل يمكنه أن يستخدم ما يشاء من التعليم المبرمج والطرق الآلية بما يمكن أن تسمح به الأموال والميزانية .

إن معلم أو معلمة القراءة الجيدة تستطيع أن تقوم بالتعليم العلاجى الفعال . وعليها أن تكون على دراية بالمبادئ والممارسات المتبعة فى التعليم

العلاجى الجيد . ويجب أن تكون فوق كل شئ مرنة ومتنوعة فى تكيف المواد والأساليب للاحتياجات الخاصة وأن تتحلى بالصبر والتفهم والتعاطف فى تطبيق هذه المواد والأساليب . وإن العمل العلاجى الناجح لا يمكن تحقيقه إلا عندما يكون هناك وئام وألفة بين المعلم والتلميذ .

إن المؤلفين على اقتناع بأن التعليم العلاجى الجيد يؤدى إلى تحسين القدرة على القراءة . ومن الناحية النظرية ينبغى على التعليم أن يصل بالتلميذ إلى مستوى القراءة الذى يتمشى مع قدرته على التعلم . وهذا ممكن إلا حالات قليلة تكون أكثر تعقيداً بعوامل يفوق علاجها قدرة المعلم ومن الحالات النادرة على أى حال تلك التى يكون فيها المعلم الماهر غير قادر على إحداث تحسن ملموس فى القـــراءة إذا أتيح له الوقت المناسب .

خطة هذا الكتاب :

يناقش هذا الكتاب برنامجاً عمليا للقراءة يقوم على نتائج البحوث وعلى الطرق التعليمية . واهتمامنا الرئيسى هو الطفل الفرد الذى يواجه صعوبة فى محاولاته لتعلم القراءة . ونحن على اقتناع بأن كلا من معلم أو معلمة الفصل وأخصائى القراءة يجب أن يكونا معدين لتشخيص وعلاج عيوب القراءة عندما تظهر .

وسنعرض لعلاج مشكلات التعلم بطرق يناسب استخدامها كلا من معلم أو معلمة الفصل وأخصائى القراءة وليس هناك فرق إلا تعقد صعوبة القارئ العاجز فى الدرجة المحتاج إليها من الاهتمام الشخصى . ويتناول الفصل الثانى مدى الفروق الفردية ومشكلات تكييف هذه الفروق للاحتياجات الفردية .

والفصول الثلاثة التالية مخصصة للتعرف على القراء العاجزين وتصنيفهم وأسباب

عجزهم أو قصورهم . فالفصل الثالث يناقش المعايير المستخدمة فى التعرف على القارئ العاجز ويقترح فئات وصفية لهم . ويغطى الفصلان الرابع والخامس أسباب عيوب القراءة . كما يقدم وصفاً وتقويماً لدور كل من العوامل الجسمية والانفعالية والتربوية فى هذه العيوب .

وتتناول الفصول الثلاثة التالية تشخيص القصور فى القراءة . فالفصل السادس يناقش أسس ومستويات التشخيص ويتناول الأسئلة التى يجب على المشخص أن يجيب عليها فى تحليله لصعوبات القراءة . ويقدم الفصل السابع وصفاً للعمليات التشخيصية الخاصة المقننة وغير الرسمية . ويناقش الفصل الثامن أسس استخدام نتائج التشخيص لوضع خطة تعليمية مناسبة للعلاج .

وتتناول الفصول الأربع التالية الأساليب المستخدمة فى معالجة مشكلات التعرف على الكلمة . فيناقش الفصل التاسع الأساليب المستخدمة للتغلب على القصور فى مؤشرات المعنى الأساسية اللازمة للتعرف الصحيح على الكلمة . ويتناول الفصل العاشر أساليب العلاج المستخدمة فى علاج أخطاء فك الرموز فى التعرف على الكلمة . ويصف الفصل الحادى عشر التعليم العلاجى اللازم لعلاج المشكلات المعقدة للقراءة فى حالة القراء الشديدى القصور أو العجز . ويعرض الفصل الثانى عشر للتكيف لحل مشكلات القارئ المعاق جسمياً وانفعالياً وعقلياً وبيئياً .

وتتناول الفصول الأربعة الأخيرة مشكلات الفهم الرئيسية والأنماط الأكثر تخصيصاً من القصور فى الفهم . ويقدم الفصل الثالث عشر الأساليب العلاجية لعلاج صعوبات الفهم الأساسية . ويتناول الفصل الرابع عشر علاج الضعف فى قدرات معينة للفهم ومهارات الدرس الأساسية والضعف فى مختلف مواد القراءة ذات المحتوى الدراسى . ويتناول الفصل الخامس عشر تحسين المعدلات الضعيفة للفهم والتغلب على ضعف القراءة الشفهية.

ويقدم الفصل السادس عشر طرق تشجيع النمو المستمر فى القـــراءة بتوسيع الاهتمامات فى القراءة وزيادة استقلال المتعلم وتقدم العون أثناء المتابعة (١) .

ومع أن المقترحات المقدمة فى هذا الكتاب للتشخيص والعلاج يمكن تطبيقها على القارئ العاجز أو القاصر فى أى عمر فإننا استخدمنا كلمة «الطفل» فى هذا الكتاب وهذه المقترحات يمكن استخدامها للقراء القاصرين صغاراً وكباراً على السواء .

---

(١) يلى هذا كلام لا يهم القارئ العربى يتعلق ببعض الكلمات المستخدمة باللغة الإنجليزية.

الفصل الثانى

تكييف التعليم للفروق الفردية

الفصل الثانى

تكييف التعليم للفروق الفردية

إن هدف المعلم هو أن يهىء لكل طفل فى حجرة الدراسة فرص التعليم والتعلم التى تحقق أقصى قدر ممكن من النمو فى القراءة وفى تحقيق نتائج التعلم الأخرى للمنهج . إن تنظيم أنشطة حجرة الدراسة وتكييف الطرق والمواد التعليمية لتناسب الفروق الكبيرة بين الأطفال هو إحدى المشكلات الحرجة والمعقدة التى يجب على التربية حلها .

إن المعلم فى أى خطة لتنظيم المدرسة هو العامل الرئيسى فى تكييف تعليم القراءة للفروق الفردية بين الأطفال الذين يقوم بتعليمهم . وكل خطة مدروسة موضوعة لتتيح فرصاً أفضل لكل معلم جيد ليتكيف مع المستويات المختلفة لنمو الأطفال فى القراءة ولخصائص التعلم لديهم . وعلى المعلم أن يعرف طبيعة النمو فى القراءة وأنواع الصعوبات التى تعيق النمو فيها وخصائص كل طفل يكون عرضة للوقوع فى مثل هذه المشكلات .

طبيعة مشكلة المدرس :

يحتاج معلم الفصل لأن يكون ملاحظاً ودارساً حريصاً على تتبع نمو التلاميذ فى القراءة . وكل معرفة يحصل عليها المعلم تتعلق بالمستوى العام للطفل فى القدرة على القراءة — مع أنها مهمة — ليست كافية لتحقيق أقصى نجاح أو لتلافى المشكلات الحادة للقراءة . وعلى المعلم أن يدرس أيضاً كيفية اكتساب المهارات والقدرات بحيث يمكنه معرفة وتصحيح أى خطأ فى التعليم فى مراحله المبكرة . إن الفصل الدراسى المكون من خمسة وعشرين إلى ثلاثين طفلا لا يمكنه تعليمه على أساس أن للجميع نفس الاهتمام والرغبات

والقدرات العقلية أو الخصائص الجسمية . كما لايمكن تعليمهم على أساس أنهم بلغوا نفس المستوى فى القراءة أو أن لديهم نفس الحاجة التعليمية . ويجب أن يعطى كل طفل المواد التى تتناسب ومستواه فى القراءة بقدر الإمكان ويجب تعليمه بطرق تتفق وخصائصه وقدراته . وبالنسبة له فإنه يجب التأكيد على تلك الأطوار فى تعليمه التى تتطلب إهتماماً عاجلا .

ولكن يكون تعليم القراءة فعالا يجب أن يتم على أسس فردية . والمعلم على أية حال يعلم فصلا (صفاً) كاملا لاطفلا واحداً . ومشكلاته هو تنظيم التعليم بحيث يتم تعليم الفصل كما لو كان مجتمعا يقوم فيه جميع الأطفال الأعضاء بأشياء لها قيمتها التربوية . وفى نفس الوقت يجب أن يكيف التعليم ليقابل احتياجات الأفراد وخصائصهم . ويجب تنظيم التعليم لكى يكون المعلم حراً بعض الوقت ليعطى انتباهه للأطفال الذين يحتاجون إلى عناية أو توجيه خاص . ومشكلة تكييف التعليم للفروق الفردية فى الفصول الكبيرة ربما تكون أكبر مشكلة تواجه المعلم .

الطرق والوسائل المتطورة :

من حسن الحظ أن المعلمين اليوم يتم إعدادهم بصورة أفضل من أسلافهم ليقوموا بتكييف التعليم للفروق الفردية فى القراءة . ونتيجة للبحث المعملى وللممارسة فى حجرة الدراسة أصبح المعلم يجهز بتقنيات التدريس بصورة أرقى وأكثر تنوعاً عن زميله فى الماضى القريب. أن المعلم يعرف أن مهارات وقدرات القراءة تنمو على مر السنين بالتدريج بصورة منظمة وترتيب تتابعى . وهو يعرف أيضاً أن هناك حاجة لبرنامج أساسى لتنمية المهارات وقد أظهرت دراسة الممارسات والطرق التى تحدث فى الفصل فى السنوات الأخيرة أن التقدم فى القراءة لا يمكن تغذيته بصورة إرتجالية أو عشوائية . إن معلم اليوم على وعى بأن النمو فى القراءة يتم تطويره بأفضل صورة فى حجرة الدراسة عندما يكون جوها مملوءاً بالعمل والنشاط والنظام والقاعدة .

فى حجرة الدراسة اليوم هى أن تبنى مواقف التعلم على معرفة جوانب القراءة التى تنمى المهارات المرغوبة بصورة منظمة .

والمعلمون اليوم أكثر وعياً بالاحتياجات التعليمية الفردية للأطفال عما كان عليه المعلمون فى الماضى . وكان من الأمور العادية فى الماضى أن يوصم الطفل بأنه غبى أو متخلف عقلياً عندما يواجه صعوبات فى القراءة . ولدى المعلمين اليوم وسائل أفضل مما كان متاحاً من قبل لتشخيص احتياجات الأفراد وهم الآن أفضل تدريباً من السابق فى استخدام إجراءات وعمليات التشخيص . ويمكنهم نتيجة لذلك تلافى حدوث كثير من مشكلات القراءة ، كما يمكنهم التشخيص بصورة أفضل وتصحيح صعوبات القراءة التى يكشف عنها ذلك التشخيص . ونظراً لأن المعلمين الذين تم تدريبهم حديثاً لديهم مقاييس محسنة للنمو فى القراءة ومتاحة بصورة أكثر عما كان لدى المعلمين فى الماضى فإنهم يحصلون على معلومات أكثر دقة يمكنهم عن طريقها تكييف مواد التعليم لأى مستوى من الكفاءة فى حجرة الدراسة . وأصبحت نتائج الاختبارات أو المقاييس متاحة أكثر للمعلمين بحيث يمكن تكييف برامج التدريس لتقابل احتياجات الطفل . إن مواد القراءة الأساسية تحسنت بصورة ملحوظة خلال السنوات القليلة الماضية . واتسع مجالها لا سيما فيما يتعلق بمجال خبرات القراءة اللازمة لتنمية المهارات والقدرات . إن البرامج التى تم تصميمها منذ سنوات قليلة مضت كانت على سبيل المثال ذات محتوى روائى بالكامل . وأخذت الكتب الحديثة تبين للطفل أكثر فأكثر كيف يمكنه أن يقرأ ما هو متوقع منه أن يقرأ فى جوانب أخرى من المنهج . ويعطى الطفل تعليم قراءة المحتوى الروائى والحقائقى فى العلم والدراسات الاجتماعية والرياضيات . وتقوم برامج القراءة الأساسية الجديدة بتدريب الطفل على مهارات الدراسة وتساعده على تخطيط

قراءته فى جميع الحالات . بالإضافة لذلك فإن هناك مواداً أساسية و إضافية مكتوبة على مستويات مختلفة من الصعوبة فى القراءة تهم الأطفال فى سن معين متاحة الآن فى المطبوعات الأخيرة .

وتحتوى كتب التعليمات المصاحبة لبرامج القراءة الأساسية على تمارين مخططة بعناية لتنمية المهارات والقدرات أفضل مما كان يحدث فى الماضى . وكان يفترض حتى فترة قصيرة مضت أن الطفل يستطيع أن يكتشف بنفسه أكثر الطرق فاعلية فى التعرف على الكلمات الجديد وفى تنظيم المادة التى يقرأها . وتعنى كتب التعليمات والتمارين أن هناك قلة إن وجدت من الأطفال تنمو لديهم مهارات متزنة وقدرات فى القراءة بدون مساعدة . وليس لدى المعلم الحديث مواد أفضل فحسب وإنما يشجع أيضاً على استخدامها لمقابلة الاحتياجات الفردية للأطفال فى الصف الدراسى الواحد.

ولدى مدرس اليوم كمية كبيرة من مواد القراءة الإضافية لم تكن متوفرة لأسلافه . وتعج غرف الصف والمكتبات المركزية ومراكز وسائل الإعلام بالمواد المعتمدة على الأسلوب السردى أو الروائى أو الحقائقى التى تتعلق بموضوعات تشمل كتب القراءة الأساسية . ويتضح هذا بتزايد فى المستويات الأكثر تقدماً . وتعتمد المعلمة فى الصف الأول فى الغالب على كتب أساسية للقراءة محددة بعناية فى موادها الأساسية والإضافية . ولكن نظراً لأن الأطفال ينضجون فى القراءة فإن هناك أعداداً متزايدة من الكتب والمواد المتعلقة بالموضوع متوفرة ومتـاحة لتعين برامج القراءة الأساسية .

أسباب الاهتمام المتزايد بالفروق الفردية فى القراءة :

لحسن الحظ أن المعلم المعاصر معد بدرجة أفضل من سلفة ليكيف التدريس للفروق الفردية لتلاميذه . وهناك عدة أسباب تجعل هذا أمراً جيداً .

أولا : أن الوعى بأهمية التربية و القدرة على القراءة فى المجتمعات الحديثة أدى إلى الاهتمام بالقدرة على القراءة للطفل النامى أكثر مما كان فى الماضى .

ثانياً : أنه لم يعد يسمح باستبعاد المدرسة للأطفال الذين لديهم صعوبات فى القراءة . و يتوقع من كل طفل يلتحق بالصف الأول أن ينمى قدرة فى القراءة تتفق مع مستوى قدراته العامة كلما تقدم فى المدرسة الابتدائية إلى الاعدادية إلى الثانوية .

ثالثاً : أنه نظراً لقبول جميع الأطفال فى المدرسة فإن القدرة على القراءة لم تعد وحدها معيار التقدم من صف إلى آخر . فالأطفال يتقدمون الآن من صف إلى آخر فى الغالب ليكونوا مع الأطفال الذين هم فى نفس عمرهم ولديهم نفس اهتماماتهم وفى نفس مرحلة النمو . وهذه السياسة فى بعض نواحيها تزيد من صعوبة مشكلة تكييف تعليم القراءة للفروق الفردية .

رابعاً : أن التعليم بالإتقان أو المتقن جعل من تكييف التعليم لمعدلات نمو الفرد شيئاً مطلوب أكثر مما كان فى الماضى . أن الطريقة الوحيدة لجعل الأطفال متساوين فى القدرة على القراءة هو عدم تدريس أى منهم . و بالتالى سيكون للجميع نفس الوضع القرائى ولن يكون أى منهم قادراً على القراءة . ولكن التعليم الذى يسمح لكل طفل بالنمو بالسرعة التى يقدر عليها يشجع على الفروق فى القدرة على القراءة . وفى ظل ظروف التعليم بالإتقان يمكننا أن نتوقع وجود مجال واسع فى القدرة على القراءة بين التلاميذ على مستوى أى فصل دراسى . ولن يكون الأمر واقعاً أن نتوقع من أطفال ذوى اهتمامات متباعدة وذوى خلفيات مختلفة وذوى قدرات لغوية غير متساوية وقدرات جسمية وسمعية وبصرية وفكرية مختلفة أن يكونوا قادرين على النمو فى المهارات و القدرات بنسب متساوية فى مواقف معقدة مثل تلك التى نجدها فى تعليم القراءة .

المدى المتوقع للقدرة على القراءة :

ليس من المعقول أن نتوقع على مستوى فصل دراسى معين أن يكون هناك مدى واسع للقدرة على القراءة . ففى الصف الخامس الإبتدائى مثلا من الطبيعى أن نجد ستا أو سبع سنوات من الاختلاف بين أكفأ قارىء وأضعف قارىء . ولا يجوز منع هذا المدى فى القدرة على القراءة بل يجب أن نحدده ونقوم بالتعديلات اللازمة له .

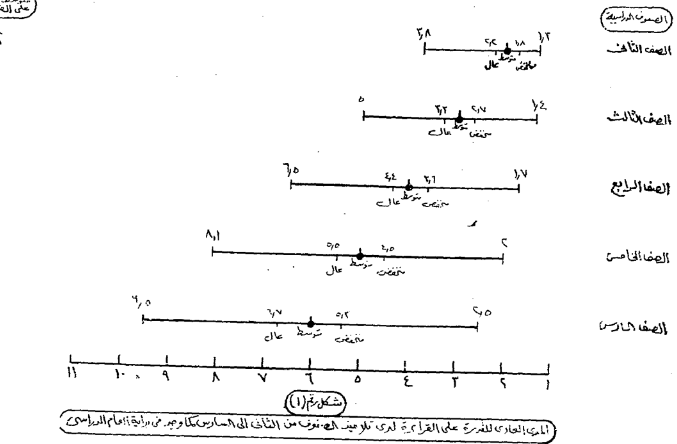
والفشل فى تكييف المـــادة وعملية التعلم للقدرة على القراءة فى حجرة الدرس سبب كبير فى العجز فى القراءة . وهذا الفشل بدوره يجعل الاستفادة من الكلمة المطبوعة كوسيلة للتعلم من خلال المنهج محدودة . فيجب على المعلم أن يتعرف على القدرة القرائية والحاجات التعليمية المختلفة لكل طفل وعليه أن يعرف كيف يقوم بالتعديلات المناسبة فى تنظيم حجرة الدراسة وفى التعليم لتقابل قدرات القراءة واحتياجات التلاميذ المختلفة . ويعى كل مدرس أن نمو الأطفال فى القدرة على القراءة يتم بمعدلات مختلفة وأنـــه يوجد فى أى صف مدى واسع من هذه القدرة . ويعلم المدرس أن هناك إختلافاً كبيراً بين أحسن تلميذ قادر على القراءة وأسوأ تلميذ فى صعوبة قراءة فقرة وفهمها . كما يعلم المدرسون أن بعض الأطفال يقرأون كثيراً والبعض الآخر قليلا . كما أن بعض الأطفال تكون المبادرة من جانبهم فى القيام بأنشطة القراءة والبعض يحتاج إلى أن يحث على القراءة ويدفع إليها دفعـــاً .

ويعلم المدرسون أن بعض التلاميذ يقرأ كتباً رفيعة النوعية والبعض الآخر يقنع بالكتابات غير الناضجة نسبياً ، ويعلمون أيضاً أن بعض الأطفال واسعوا الأفق والاهتمام فى القراءة والبعض الآخر يقصرون قراءتهم على نوع معين يرضى إهتماماً واحـــداً ضيقاً . وليس عجباً إذن أن الأطفال ينمون بمعدلات مختلفة . فالأطفال يتعلمون القراءة بأعينهم وآذانهم وطاقاتهم

وخلفياتهم المختلفة واهتماماتهم وحوافزهم وقدراتهم العاطفية وذكائهم. وأى إختلاف بين الأطفال فى أى من هذه السمات يؤدى إلى إختلاف فى معدل تعلم القراءة . ويعلم المدرسون أنه من الطبيعى للأطفال أن تكون لديهم فروق فى حدة السمع والقدرة الجسمية والذكاء ومن هنا فإن مشكلة التكيف مع الفروق الفردية هى فى الواقع مشكلتنا فى التعرف على هذه الفروق وعلى معدلات النمو المختلفة حتى يمكن تعديل المواد والتعليم بما يجعل الطفل متعلماً نشطاً وفى وضع مريح يشركه فى موقف التعلم . ولا يجب للبرنامج التعليمى أن يسمح للطفل بأن يضيع الوقت سدى أو يضعه فى مواقف صعبه تجعله مشوشاً هابط الهمة .

ويدرك المدرسون بسرعة الفروق الفردية فى القدرة على القراءة الموجودة بين التلاميذ فى فصولهم . ويعى المدرسون أن كل طفل يختلف فى قدراته القرائية وأن طفلاً ما قد يكون قادر عن قراءة وفهم مادة علمية على مستوى عال ولكن قراءته الشفوية للشعر قد تكون غير ذلك . وغالباً ما يبدو بوضوح أن الطفل حينما يستوعب المعنى الكلى لجملة ما فإنه يمكنه التعرف على الكلمات غير المألوفة بالرغم من أن معرفته بالصوتيات محدودة . فى حين أن طفلا آخر قد يكون لديه مستوى عال فى فهم الكلمات مستقلة لكن لا يستطيع أن يجمع بينها فى وحدة فكرية . ومدى هذه الاختلافات وطرق تشخيصها وأهمية تعديل أو تصحيح هذه الاختلافات من حين لآخر شىء غير مفهوم بالكامل .

ويوضح الشكل رقم (١) المدى الطبيعى للقدرة على القراءة الموجود فى فصل دراسى نموذجى على مستويات الفصول المختلفة الموضحة . وكما يبدو فى الشكل فإن مدى القدرة على القراءة يزداد كلما تقدم التلاميذ فى المدرسة . والمدى الكلى بين أفضل قارىء وأضعف قارىء فى فصل دراسى نموذجى مثل الفصل الثانى هو سنتان وخمس شهور ، وفى الفصل أو الصف الثالث نجد أن المدى الكلى هو ثلاث سنوات وستة شهور . وفى الفصل أو الصف



شكل رقم (١)

المدى العادى للقدرة على القراءة لدى تلاميذ الصفوف من الثانى الى السادس كما وجد فى بداية العام الدراسى

الرابع أربع سنوات وثمانية شهور . وفى الفصل أو الصف الخامس ستة سنوات وشهر . وفى الفصل أو الصف السادس سبع سنوات . وفى مستوى المدرسة الثانوية يصبح مدى القراءة كبيراً بالفعل . وهذه المعلومات تقريبية لمدى القدرة على القراءة التى توجد عادة والتى يجب على المدرس أن يستعد لمعالجتها على المستويات المختلفة للفصول .

وربما تكون أهم معلومة عن أى فصل دراسى عادى تتعلق بالمدى الكبير فى القدرة على القراءة الموجودة فى الثلث الأعلى والأسفل فى الفصل وهناك حقيقة مهمة هى أن الثلث الأوسط يكون تقريباً متجانساً فى القدرة على القراءة . وفى الصف أو الفصل الخامس مثلا يصل الفرق بين أفضل قارئ وأضعف قارئ فى الثلث العلوى لتوزيع القدرة إلى سنتين وستة أشهر . وبعض أفراد للثلث الأعلى يجدون أنفسهم فى وضع مريح مع الكتب المناسبة لتلاميذ عاديين قطعوا منتصف الدراسة فى الصف الخامس . بينما هناك من يستطيع أن يقرأ كتباً مناسبة فقط لتلاميذ مازالوا فى الشهور الأولى فى الصف الثانى . ومشكلة التكيف مع هذا المدى الواسع فى القدرة على القراءة يجعل من المهم للمدرس تنويع تعليم للقراءة لذوى المستويات العليا . وبالمثل فإن الثلث الأدنى فى الصف الخامس لديهم مدى كبير فى القدرة القرائية يمتد على مدى سنتين وخمسة أشهر ، وقليل من هؤلاء يجدون من الصعب فهم قراءة مواد أعدت لتناسب التلاميذ العاديين المبتدئين فى الصف الثانى . وهناك آخرون فى نفس الثلث الأدنى قادرون على القراءة المجدية والمناسبة لمواد أعدت لتلاميذ لا زالوا فى منتصف الصف الرابع . والمجموعة الأولى تحتاج أيضاً لتنويع التعليم ليقابل المدى الواسع للقدرة على القراءة على أن مشكلة تكيف التعليم ليناسب المدى الواسع للقدرة على القراءة الموجود فى الثلث الأعلى والأسفل فى الفصل الخامس هى مشكلة مختلفة تماماً . ذلك لأن التلاميذ فى الثلث الأعلى للتوزيع هم تلاميذ على درجة من الكفاءة وقادرون على القراءة بمفردهم . ويستطيع المعلم أن يعتمد على مقدرتهم فى تكييفه للفروق الفردية بينهم . فى حين

أن التكيف مع المدى الواسع الموجود فى الثلث الأدنى للتوزيع يزداد صعوبة نتيجة قلة كفاءة التلاميذ وعدم استقلاليتهم فى القراءة . وتزداد المشكلة صعوبة عندما نخطط لتكييف القراءة للتلاميذ الأضعف . لأنه لا يتوفر مواد كثيرة للقراءة تناسب مستوى أعمارهم وميولهم وأيضاً مستوى قراءتهم. ويكون المدرس أكثر توفيقا مع القارئ الجيد لأنه لا يواجه صعوبة كبيرة فى اختيار المواد المناسبة لقدرته على القراءة وميوله وطاقته الفكرية .

ولنأخذ مسألة التكيف بالنسبة للثلث الأسفل فى فصل دراسى خامس عادى . لو استخدمنا فى تعليم القراءة الأساسية كتابا يناسب مستوى الصف الرابع فى صعوبته فإنه سيكون مناسباً للغالبية العظمى من تلاميذ الثلث الأدنى مثل مناسبة كتاب الصف الخامس العادى للمجموعة المتوسطة فى القراءة .

وإن معظم التلاميذ فى مجموعة الثلث الأدنى يقرأون على مستويات منتصف الفصلين الدراسيين الرابع والخامس (٣ر٥ و ٤ر٥) بينما يكون التلاميذ فى المجموعة الوسطى من مستوى منتصف الفصلين الدراسيين الخامس والسادس (٤ر٥ ، ٥ر٥) . هذا باستثناء وجود تلميذ أو تلميذين فى فصل دراسى خامس عادى مستوى قدرتهم على القراءة أقل من ٣ر٥ وباستخدام أسلوب مناسب للتعليم وتقديم الكلمات بصورة مناسبة وتنمية الاستعداد للقراءة وتحديد الغرض من القراءة فإن التلميذ ذا القدرة القرائية من مستوى منتصف الصف الرابع يستطيع أن يقرأ كتاباً مناسبا لتلميذ عادى قادر على القراءة على المستوى العام للصف الرابع . هذا باستثناء تلميذ أو تلميذين فى أسفل التوزيع فى الصف الخامس وهذان التلميذان يحتاجان إلى تكيف تعديلات أكثر لمواد القراءة والتعليم .

إعتبارات أساسية فى التكيف مع الفروق الفردية فى القراءة :

إن مشكلة التكيف مع المدى الواسع للقدرة القرائية الناتجة عن المعدلات المختلفة للنمو الموجودة فى الصف الدراسى لها أبعاد كثيرة . وكل واحد من هذه الأبعاد يجب أن نأخذه بعين الاعتبار عند إعداد برامج التكيف مع الفـــروق الفردية فى القراءة . وتفشل بعض المداخل أو الأساليب الراهنـــة السائدة فى الأخذ بعين الاعتبار واحد أو أكثر من هذه الأبعـــاد . ولهـــذا تكون غير مناسبة أو غير تامة إلى حد ما .

ومن بين أهم الحقائق التى يجب أخذها فى الاعتبار حينما نضع طريقة تعليمية ما يلى :

١ — أن الأطفال يتشابهون فى جوانب عديدة .

٢ — أن الأطفال ينمون بطرق مختلفة حتى فى القدرة على القراءة .

٣ — ليس من الضرورى أن يكون منحى النمو العام للطفل فى القراءة منتظماً .

٤ — القراءة هى عملية تعلم معقد ذات أبعاد كثيرة .

٥ — أن المشكلة وحلها يتغيران مع تقدم التلاميذ خلال المنهج .

٦ — إن المشكلة تتغير طبقا لمرحلة وطور منهج القراءة .

٧ — إن المشكلة تختلف باختلاف التنظيم المدرسى .

٨ — يجب أن يكون الحل واقعيا بالنسبة للزمن الذى يتطلبه .

٩ — يجب أن يبنى التعديل أو التكيف على أساس أن قدرة المدرس ووقته محدودان .

هذه الحقائق ينبغي أن تؤخذ فى الحسبان عند توزيع التلاميذ على الصفوف وانتظامهم فيها حتى يمكن علاج مشكلة الفروق الفردية فى القدرة على القراءة . وهذه الحقائق من الأهمية بمكان بحيث أن إهمال إحداها يحد من فاعلية علاج المشكلة . ويجب أن يكون واضحاً تماماً أن معالجة مشكلة الفروق الفردية عن طريق فصل تلميذ عن آخر يجعل عملية التعلم غير ممكنة ولا ينصح به . وكذلك يجب العدول عن الأسلوب الذى يتطلب من المدرس وقتاً فى الإعداد والتجهيز أكثر من الوقت المعقول . ولا ينصح كذلك بإتباع طريقة من شأنها تجميد تلميذ ما عند مستوى مجموعة أقل من قدرته بحيث لا يحدث لهذا التلميذ أى تقدم أو نمو بينهم . ولذلك فإن مواجهة مشكلة الفروق الفردية فى القراءة وعلاجها يجب أن يراعى كل الجوانب التى تتضمنها المشكلة على حد سواء .

الأطفال يتشابهون فى جوانب عديدة :

إن البرنامج الذى يعد لعلاج مشكلة الفروق الفردية فى القراءة يجب أن يأخذ فى حسبانه أوجه الاختلاف بين التلاميذ كما يراعى أيضاً ما قد يوجد بينهم من تشابه . إن كل طفل فى الصف له أهميته ولكل منهم حوافز ودوافع ورغبات كثيرة . والأطفال فى عمر زمنى معين على سبيل المثال عادة ما تتشابه إهتماماتهم وميولهم . كل طفل فى الفصل على سبيل المثال فى حاجة إلى إشعاره بأنه عضو مهم فى مجتمعه الصغير الذى يقضى فيه الجزء الأكبر من ساعات يومه . ولكل من الطفل الجيد وغير الجيد فى القراءة أصدقاؤه من تلاميذ الصف . ويشعر كل منهما بأنه جزء مكمل لأصدقائه ولتلاميذ صفه بصفة عامة . ويجب أن تكون له مساهماته التى يقدمها إلى الصف . ويجب إلا يعزل أو ينحى جانباً كأقلهم فى أى موقف من المواقف التى تجعله يشعر بالنقص أو الدونية . وعلى هذا يجب مساعدة كل طفل على أن يحتفظ بالشعور بأهميته . كل طفل يحتاج إلى الشعور بالنجاح

والتقدم » إنه فى حاجة إلى الإحساس بأنه قارىء يتقدم ويتحسن يوماً بعد يوم حتى ولو كان يشعر بينه وبين نفسه بأن معدل نموه فى القراءة أقل من معدلات نمو أقرانه الآخرين فى الصف . ونظراً لأن برنامج التكيف أو علاج الفروق الفردية يأخذ فى اعتباره أن لكل طفل قيمة وأهمية شخصية فإن ذلك يمكن المتعلم من المشاركة فى الأنشطة والمشروعات الهامة فى الفصل كما يمنحه شعوراً بالثقة والأمن والخير .

ونظراً لأن البرنامج من ناحية أخرى يتجنب وصم الطفل أو وصفه بالدونية فإنه يشجع نمو القـــدرة القرائية بدرجة من الكفاءة لدى جميع الأطفال .

ينمو الأطفال بطرق مختلفة حتى فى القدرة على القراءة :

ينمو الأطفال بطرق مختلفة بما فى ذلك القدرة على القراءة وأى علاج أو تكييف لمشكلة الفروق الفردية يجب أن يأخذ فى إعتباره خصائص النمو المتنوعة للأطفال إلى جانب المستوى الذى وصل إليه الطفل فى القراءة . إن الطفل ينمو ويتغير سواء من حيث حجمه أو تكوينه الجسمى . أو من حيث تكيفه الاجتماعى أو من حيث ميوله وإهتماماته . كما أنه ينمى لديه أنواعاً كثيرة من القدرات والمهارات ومما يؤكد عليه أحياناً أن يسمح نظام الدراسة بتصنيف التلاميذ وتوزيعهم فى مجموعات متجانسة بحيث يوضع كل تلميذ فى الفصل أو المجمـــوعة التى تناسب مستوى قدرته على القراءة . ويستطيع المدرس فى هذه الحالة أن يستخدم أسلوباً موحداً لتعليمهم . ولكن هذا الإجراء قد لا يكون حلا عملياً أو واقعياً لأن مشكلة تكييف الفروق الفردية فى القراءة سرعان ما تظهر . فالتلاميذ قد يبدأون الدروس الأولى بقدرات قرائية متساوية (أو متقاربة) لكنهم سرعان ما يتمايزون بعد فترة ويصبحون غير متجانسين فى القدرة القرائية وسرعان ما تظهر الفروق فى معدل نمو القدرة القرائية لديهم حسب قدرتهم على

القراءة . يضاف إلى ذلك أنه بتقسيم التلاميذ على هذا النحو حسب قدرتهم على القراءة فإنهم لن يكونوا متشابهين فى التصنيفات الأخرى .

فلو أخذنا على سبيل المثال صفاً دراسياً مستواه فى القراءة هو مستوى الصف الخامس قد نجد بينهم إختلافات كبيرة فى قدرتهم الحسابية . وتتفاوت إهتماماتهم ما بين المستوى العصرى للفصل الثانى والتاسع (أى الثانى الإبتدائى والثالث الإعدادى أو المتوسط) . وحجم الكراسى الدراسية فى الصفوف يحتاج أن يكون مناسباً للأطفال الصغار فى سن الصف الثانى (أى سن سبع سنوات) والتلاميذ الكبار من سن الفصل التاسع (أى من ١٥ سنة) . ويوجد مدى واسع للعمر الزمنى بين أفراد مجموعة صنفت على أساس القدرة على القراءة مشابه للمدى الموجود فى القدرة على القراءة بين أفراد مجموعة صنفت على أساس العمر الزمنى . وقد لا يستطيعون حتى مجرد اللعب مع بعضهم نظـراً لإختلافهم فى السن وأحجام أجسامهم وإهتماماتهم . وعلى هذا فإن طرق وأساليب التكيف التى تقع الأطفال من مختلف الأعمار ومستوى الإهتمامات فى مجموعة واحده بالصف الدراسى هى طرق وأساليب غير موفقة فى الواقع . وبرامج التكيف التى يتوقع لها النجاح هى البرامج التى تراعى ما أمكن وضع التلاميذ المتقاربين فى مستوى النمو العام معا فى صف دراسى واحد .

إن تكييف الفروق الفردية فى القراءة يجب أن يتم بطرق أخرى غير طرق التصنيف المتجانس للتلاميذ على أساس قدرتهم على القراءة على أى مستوى من مستويات التعليم .

المنحنى العام لنمو الطفل فى القراءة ليس بالضرورة منتظماً :

ليس بالضرورة أن يكون المنحنى العام لنمو الطفل فى القراءة منتظماً وأى توجيه للطفل لا يتيح له التحرك من مجموعة لأخرى هو توجيه غير موفق .

فعلى سبيل المثال قد يجد الطفل أن القراءة عملية صعبة فى البداية لكنه كلما تقدم إزداد معدل نموه فى القراءة » ومثل هذا الطفل قد يكون ذكاؤه العام مرتفعاً إلا أن حاسة سمعه قد تكون محدودة . وقد يجد الطفل فى البداية أن تكوين أساليب وطرق التعرف على الكلمات صعبة ونتيجة لذلك يكون نموه فى القراء بطيئاً . لكنه كلما تقدم برنامج تعلم القراءة وإزداد دور التفكير والفهم إزدادت سرعة معدل نمو الطفل فى القراءة . وقد يبدأ طفل آخر برنامج القراءة بداية طيبة نسبياً طالما أن النجاح فى هذه المرحلة يتوقف على تكوين المفردات الأساسية وأساليب التعرف على الكلمات . ولكن إذا كان هذا الطفل محدوداً فى قدراته الأعلى مثل القدرة على التفكير وما يتصل بها من قدرة على الأحكام السليمة وتصور ما يقرأه فإن معدل نموه يأخذ فى التناقص كلما إزداد اهتمام البرنامج بهذه القدرات فى المستويات الأعلى الأكثر نضجاً .

إن الارتباط بين الذكاء وبين القدرة على القراءة فى نهاية الصف الدراسى الأول منخفض نسبياً (٣٥ر٠ تقريباً) . إلا أن هذا الارتباط كما تشير الدراسات يرتفع إلى ٦٥ ر٠ عند مستوى الصف وإلى ٨٠ر٠ عند مستوى المدرسة الثانوية . وهذا التفاوت فى نسب الارتباط يدل على أن معدل اكتساب الأطفال للقدرة على القراءة بكفاءة معدل متغير . ويكون نجاح الطفل فى القراءة متوقعاً إذا كان التنظيم داخل حجرة الدراسة يسمح له بنمو قدرته على القراءة بحرية ونشاط وإذا كان هذا البرنامج مرنا بدرجة تسمح بالتكيف أو تتناسب مع معدلات النمو المختلفة .

القراءة تعلم مقعد ذو أبعاد كثيرة

إن القدرة على القراءة ليست قدرة واحد بسيطة وإنما هى مجموعة كثيرة من المهارات والقدرات والإتجاهات والأذواق . إن البرنامج الجيد

للقراءة الأساسية , يشجع النمو الموحد نسبياً فى المكونات الكثيرة للقدرة على القراءة . ومع ذلك تشير دراسة الأنماط الشخصية للقراءة إلى أن أى طفل لا ينمى القدرات والمهارات والإتجاهات والإهتمامات والأذواق فى القراءة بنفس الطريقة . وسيكون هناك فروق واضحة فى درجة نضج نمو القراءة فى مختلف نتائج تعليم القراءة . فطفل الصف الخامس على سبيل المثال قد يظهر فروقا تصل فى كبر حجمها إلى ثلاث سنوات أو أربع بين أكثر قدراته القرائية نضجاً وأقلها نضجاً . فقد يكون لديه درجة عالية من الكفاءة فى إستخدام أساليب التعرف على الكلمة لكن قدرته على القراءة لفهم فكرة رئيسية قد تكون غير ناضجة نسبياً . وقد يمكنه إذا أعطى الوقت الكافى أن يعالج الكلمات بدرجة تصل إلى مستوى التلميذ العادى فى الصف السابع (الأول الإعدادى) فى حين أن طلاقته فى فهم مضمون القطعة قد تعادل مستوى التلميذ المبتدىء فى الصف الثالث فقط . طفل آخر قد يكون كفئاً نسبياً فى قراءة مادة ذات طابع قصصى لكنه قد لا يكون فعالا نسبياً فى قراءة مادة ذات مضمون دراسى . إن الأنماط الشخصية المتباينة فى القراءة والتى تنتج عن الطبيعة المعقدة للتعلم هى عملية مؤسفة وتظهر الحاجة إلى العمل العلاجى . والواقع أن من النادر أن يوجد طفل يقل الفرق بين أحسن وأضعف مستوى للأداء القرائى عنده عن عام واحد . ويجب أن يكون برنامج القراءة مرناً بدرجة كافية للتكيف للفروق الموجودة عند أى طفل فى قدراته على القراءة . ويجب ألا يكون البرنامج رسمياً لدرجة أن التكيفات لا يمكن تنويعها حسب نوع القراءة المعطى فى وقت ما . إن الطفل الفقير فى قدرته على فهم المعنى العام للقطعة يجب أن يعرض لهذا النوع من القراءة بصورة كبيرة تفوق ما يفعله فى تدريبات التعرف على الكلمة فى البرنامج الأساسى . والطفل الذى يقرأ مادة قصصية بصورة مرضية لكنه فقير فى قراءة مادة دراسية ينبغى تكييف مستوى صعوبة هذه المادة الأخيرة لتلائم تنمية قدراته على الفهم وتطبيق ذلك على قراءة المادة ذات المحتوى .

ويجب على برنامج القراءة المصمم لمواجهة احتياجات الأطفال الفردية أن يأخذ فى اعتباره مدى القدرة العامة على القراءة الذى يوجد فى أى صف دراسى وأيضاً خصائص إطار أونمط النمو فى القراءة لكل طفل . ويجب أن تكون برامج التقويم قادرة على اكتشاف هذه الفروق كما ينبغى على برامج التكيف أن تسمح بهذه الفروق . ومما لاشك فيه إن طبيعة القراءة المعقدة وعدم الإنتظام وما ينتج عن ذلك عن عدم انتظام فى إطار النمو يجعل من الصعب عمل التكيف فى الفروق الفردية فى القراءة . ويستطيع المعلم أو المعلمة أن تؤمل النجاح بمعرفة الإطار الشخصى فى القراءة للتلاميذ الذين تعلمهم وباستخدام المواد والطرق التى تسهل التكيفات الفردية .

المشكلة وحلها يتغيران بالتقدم فى المنهج :

تتغير مشكلة التكيف للفروق الفردية بطرق ثلاثة على الأقل خلال سنوات المدرسة .

أولاها : أن مدى القدرة على القراءة الموجود فى أى فصل يزداد كلما أصبح التلميذ أكثر كفاءة فى القراءة . ويجب أن نتذكر أن الصف الثانى المبتدىء يكون له عادة مدى القدرة على القراءة مقدارة سنتان ونصف بينما يكون للصف السادس مدى يعادل سبع سنوات تقريباً . ويكون الفرق أكبر عند كل مستوى دراسى أعلى فى المدرسة الثانوية وما بعدها . وهذا الفرق فى المدى لا يعنى بالضرورة أن لدى معلم مستويات الصفوف الأعلى مشكلات أكثر صعوبة فى التكيف للفروق الفردية تفوق ما لدى المعلمين فى مستويات الصفوف الأدنى . لكنه يعنى على أى حال أنه يوجد فرق أكبر فى مستوى الصعوبة للمواد المستخدمـــة . وأى فحص للفرق بين المادةالتى يستطيع تلميذ متوسط فى الصف الرابع أن يقرأها وتلك التى يستطيع أن يقرأها تلميذ متوسط فى الصف السادس لن يكون واضحاً كالفرق بين المادة التى يقرأها تلميذ متوسط فى الصف الثانى

وتلك التى يقرأها تلميذ فى منتصف الصف الأول . فمعدل النمو فى القراءة فى الصفوف الأولى مدهش فى الواقع كما أن دقة التكيف المطلوب لمواجهة قدرات القراءة فى الصف الثانى هى أكثر إلحاحاً من التكيف المطلوب لمواجهة مدى قدرات القراءة فى الصف السادس وما بعده .

ثانيتها : أو الطريقة الثانية التى يتغير بها التكيف للفروق الفردية فى الصفوف توجد فى الإستقلال النسبى للتلميذ فى الصفوف الأعلى فى تمايزهم عن الأطفال فى الصف الثانى . والمدرس لديه فى الصف الأول والثانى قلة قليلة مما يطلق عليهم قراء مستقلون بينما يجد معلم الصفوف الأعلى نسبة متزايدة من القراء المستقلين . ومع أنه يوجد كثير من القراء المستقلين فى الصفوف العليا فإن هذا لا يعنى أن التكيف للإحتياجات الفردية غير ضرورى لكنه يعنى أن المعلمين يمكنهم أن يعتمدوا أكثر على الواجبات الفردية التى يمكن أن يقوم بها التلاميذ مستقلين . وفى برنامج القراءة الأساسى حيث تنمو فيه القدرات والمهارات تكون مشكلة معلم أو معلمة الصف السادس على سبيل المثال مشبهة لمشكلة معلم أو معلمة الصف الثانى ، إن الحاجة إلى التعليم الأساسى للقراءة لا تقل كلما تقدم الطفل . ويجب أن يكون معلم الصفوف المتوسطة متنبها إلى الحاجة للتكيف لمستوى النمو فى قدرات ومهارات القراءة لكل طفل . ويجب أن يكون المعلم واعياً بالحاجة للتكيف لمدى إمكانيات الطفل وواعياً بأهمية التعرف على حاجاته فى القراءة وبأهمية إعطاء تعليم منتظم للتأكد من النمو المتوازن . وليس من قبيل المبالغة أن برنامجاً أساسياً منتظماً وجيد التنظيم لتعليم القراءة ضرورى للصفوف المتوسطة وأن المعلم سيتسبب فى العجز القرائى إذا لم يقم بهذا التعليم المنتظم فى القراءة . وإن التعليم العرضى للقراءة فى المواد الاجتماعية مثلا لن يكون كافياً .

ثالثها : أو الطريقة الثالثة التى يتغير بها التكيف للفروف الفردية توجد فى تقدم التلميذ فى كمية مادة القراءة المتاحة والمناسبة . فالمعلم فى

الصفوف المتوسطة لديه مواد أكثر – على مختلف المستويات – للقارىء الموهوب الذى يوجد فى أى صف تفوق المواد التى لدى معلم الصفوف الإبتدائية ويتوفر لمعلم الفصول الثانوية مدى أوسع من المواد التى تختار من بينها . ويجب أن نتذكر أن أفقر القراء فى الصف السادس يكونون فى مستوى نضجهم ممثلين لمعظم القراء القادرين فى الصف الثانى المبتدىء. ومن الضرورى فى إعداد برامج التكيف للفروق الفردية التعرف على التغيرات التى تحدث خلال سنوات الدراسة . ومن حسن الحظ أن مدى القدرة على القراءة يزداد كما يزداد استقلال الأطفال فى الفصل كما يوجد مجموعة أكبر من المواد المناسبة المتاحة . ويجب أن نتذكر أيضاً أنه يوجد فى كل مستويات التعلم وفراً من المواد المناسبة للقارىء المقتدر . وتكون المشكلة صعبة للقراء الفقراء فقط . ومن حسن الحظ أن عدد المواد المناسبة للقراء الفقراء أو الضعاف يزداد فى الصفوف العليا .

تتغير المشكلة تبعاً لمنهج القراءة :

ينبغى أن يتوفر للطفل – على كل مستويات التقدم – أربعة أنواع على الأقل من الخبرة القرائية إذا أردنا له أن يصبح قارئاً مقتدراً .

أولا : ينبغى أن يكون تقدمه من خلال تدريبات وخبرات قرائية مضبوطة جيـــداً ومصممة لكى تبين له كيف يقرأ . وهذا هو البرنامج الأساسى لتعليم القراءة وهو مكون من مجموعة من المواد جيده التنظيم مع تمرينات مقترحة تساعد المعلم الكفء على أن ينمى لدى تلاميذه القدرات والمهارات الضرورية .

ثانياً : يجب أن يشترك الطفل فى خبرات القراءة التى يستخدم فيهـــا القراءة كأداة للفهم والمعرفة فى مجالات المادة الدراسية .

ثالثاً : يجب أن توفر له الخبرات القرائية المصممة لتنشيط نموه الشخصى وإهتماماته وأذواقه . وهذه الخبرات توفر له إتصالا واسعاً بأدب الأطفال

يزيد فهمه لنفسه ويوسع وعيه بالعلاقات الاجتماعية وينمى ذوقه الجمالى .

رابعاً : يجب أن توفر له خبرات مصممة لتصحيح أخطاء القراءة التى يكون قد كونها . وهذه المرحلة من البرنامج يمكن أن توصف بأنهـا تصحيحية أو إعادة تعليم . ومن المحتمل ألا يكون هناك طفلا يخلوا من الأخطاء فى القراءة من وقت لآخر أو لا يحتاج مزيداً من التمرين فى بعض قدرات القراءة أو مهاراتها .

أما التكيف للاحتياجات والقدرات الفردية فى كل مرحلة من مراحل برنامـج القراءة فهى مشكلة مختلفة . فالتكيفات المناسبة لمرحلة من منهج القراءة ليست بالضرورة جيدة لمرحلة أخرى . وإذا كان على الطفل أن ينمى قدراته ومهاراته فى القراءة فإن التكيف للفروق الفردية فى القراءة يختلف عن القراءة لفهم المحتوى . والأهداف التى يضعها المعلم فى هذين الموقفين مختلفة . فعندما يقوم المعلم أو المعلمة بتدريس المواد الإجتماعية فإن إهتمامه أو إهتمامها يكون الأول بتنمية نتائج تعليم الدراسات الاجتماعية حتى ولو كان الأطفال يستخدمون كتباً لهذا الغرض . وعندما يقوم المعلم بتعليم الأطفال القراءة ينبغى أن يكون إهتمامه الأول تنمية القدرات والمهارات الخاصة حتى ولو كان محتوى مواد القراءة الأساسية الذى يدرسونه له طابع الدراسات الاجتماعية . ويكون من المؤسف إذا ظن المعلم أن قدرات ومهارات القراءة يمكن أن تعلم عرضاً إذا كان الهدف الأساسى تعليم محتوى مادة دراسية . ويكون من المؤسف أيضاً إذا فشل برنامج القراءة الأساسى فى توفير تعليم منتظم فى القدرات والمهارات اللازمة لقراءة محتوى المادة الدراسية .

وبإيجاز نقول إن التكيف فى الأنواع الأربعة لخبرات القراءة تفرضه النتائج المتوقعة واستخدام القراءة . ففى برنامج القراءة الأساسى يكون من الأفضل إستخدام طريقة ما من التعليم الجماعى . وبالنسبة للنوع الثانى وهو القراءة فى فروع المنهج الأخرى يكون من الأفضل إستخدام أسلوب أو

طريقة منهج الخبرة أو الأحداث الدراسية وبالنسبة للقراءة من أجل تنمية الذات يكون من الأفضل إستخدام الطريقة الفردية التي تؤكد على إختيار « الكتاب المناسب للطفل المناسب » .

وفى المرحلة العلاجية أو إعادة التعليم من مراحل البرنامج فإن المهارة التي تحتاج إلى الإهتمام تحدد نوع التعليم المطلوب ومن بين التلاميذ ينبغى أن يعمل معاً ؛ وكثيراً من الجدل نحو أنسب الطرق للتكيف للفروق الفردية مصدره الحقيقة القائلة بأن ميزات نوع من التكيف على نوع آخر تتعلق فى الواقع بمرحلة معينة من مراحل برنامج القراءة التى تثير إهتمامهم . ويجب أن نتذكر أن هذه المراحل ليست مستترة بالكامل . فعندما يأخذ الأطفال درساً فى العلوم الاجتماعية على سبيل المثال يمكن أن يرى المعلم أن تلاميذاً معينين يواجهون صعوبة فى إيجاد المواقع على الخريطة . ويمكن للمعلم أن يظن أن سبب هـــذه الصعوبة إنهم غير قادرين على فهم مفاتيح الأرقام والحروف الهامشية . ويستطيع المعلم عندئذ أن يأخذ هؤلاء الأطفال جانباً ويحاول إعادة تعليمهم المهارة اللازمة لقراءة الخرائط . ومع أن هـــذه المهارة قد سبق تعلمها فى برنامج القراءة الأساسى فمن الواضح أن هؤلاء الأطفال قد فشلوا فى تعلمها .

تختلف المشكلة باختلاف التنظيم المدرسى :

يتغير التنظيم المدرسى كلما تقدم الطفل فى الصفوف الدراسية . والنمط العادى الشائع للتنظيم فى المرحلة الإبتدائية هو وحدة الصف الدراسى . والمعلم مسئول عن كل الأنشطة التعليمية للصفوف الإبتدائية . وهذا التنظيم يتغير فى الصفوف المتوسطة . ففى معظم النظم المدرسية يوجد مدرسون خاصون بالموسيقى والفن والتربية الرياضية (البدنية) أو غيرها من المجالات المتخصصة . وفى النظم المدرسية الأخرى توجد ترتيبات تنظيمية يكرس فيها المعلمون كل يومهم لتعليم القراءة والرياضيات أو مادة أخـــرى . وفى معظم المدارس الثانوية يكون للتلاميذ معلم مختلف لكل مادة دراسية .

وهكذا تختلف مشكلة التكيف للفروق الفردية فى التعليم تبعاً للتنظيم المدرسى . فالواجب المطلوب القيام به فى المدرسة الإبتدائية المتدرجة يختلف نوعاً ما عنه فى المدرسة التقليدية ذات الصف الواحد . ويمكن أن يكون المعلم فى المدرسة ذات الصف الواحـــد مضطراً لمواجهة مشكلة التكيف للفروق الفردية بصورة أكثر واقعية من معلم الصف الخامس على سبيل المثال مع أن الصف الخامس سيتضمن تقريباً كل مستويات النمو فى القراءة التى توجد فى مدرسة عادية ذات صف واحد . وعلى كل حال هناك ميزة واحدة لمعلم الصفوف المتدرجة . وهى أن إهتمامات الأطفال وأحجامهم وأعمارهم أكثر تقرباً . وفى المدرسة الثانوية تكون مشكلة فهم التلميذ كاملاً ما أمكن لتكييف احتياجاته فى القراءة أكثر صعوبة عنها فى الصفوف الإبتدائية .

وسبب هذا أن معلم المدرسة الثانوية قد يقوم بتعليم ما يقرب من مائة وخمسين تلميذا مختلفا فى الفصول الخمسة لمدة ساعة يوميا بينما يعيش معلم المدرسة الابتدائية عن قرب مع خمسة وعشرين طفلا أو أكثر طول اليوم . ومن حسن الحظ فى الواقع أن نمو القراءة يبدأ عندما يعيش المعلم والأطفال معا ويعملون معا طيلة اليوم كله . ذلك لأن الفهم التفصيلى لإهتمامات الطفل واحتياجاته ودوافعه ومستويات كفـــاءته فى القراءة ضرورى لمواجهة احتياجاته فى القراءة بصورة مناسبة . وإن تطبيق هذه المعلومات التفصيلية حيوى عندما يكون الطفل متعلما تابعا وغير ناضج نسبيا . وتتعقد مشكلة التكيف للفروق الفردية فى المدرسة الابتدائية المتدرجة إلى حد ما بالحقيقة القائلة بأن المعلم يكون مع الأطفال لعام واحد فقط ويجب على كل معلم تال أن يتعلم من جديد احتياجات كل طفل . ويكون المعلم مدرسة الصف الواحد ميزة دفع النمو التربوى للطفل على مدى عدة سنوات .

إن الفرق فى التنظيم المدرسى كما أشرنا يمكن أن يعقد مشكلة

تكييف الفروق الفردية . وفى المدرسة الثانوية يجب مواجهة الحاجة إلى برامج التوجيه لجمع معلومات عن التلاميذ والتأكد من وصولها للمعلم الذى ينبغى عليه عمل التكيف المطلوبة . وهذه التوصية أو هذا الاقتراح ليس ضروريا فى الصفوف الابتدائية لأن المعلم فى هذه الحالة يمكنه ملاحظة تلاميذه خلال العام . وربما أن التوصية بجمع المعلومات ونشرها بالنسبة للمدرسة الابتدائية المتدرجة أكثر مناسبة وإتصالا هنا عنها فى المدرسة الابتدائية ذات الصف الواحد .

يجب أن يكون الحل واقعياً بالنسبة للزمن الذى يتطلبه :

عند أخذنا بعين الاعتبار للطرق المناسبة للتكيف للفروق الفردية فى القراءة يكون الوقت الذى تتطلبه عاملا هاما جداً فالوقت الذى يمكن أن يكرس التعليم الأساسى فى القراءة على سبيل المثال محدود . وعلى كل مستويات التعليم تحدث أنواع أخرى من التعليم أثناء اليوم المدرسى . ومن هنا فإن إستخدام الوقت بكفاءة فى كل الأنشطة المدرسية يعتبر عملا جدياً . وهذا ينطبق على القراءة فهى ليست استثناء . وينبغى العدول عن طرق التكيف التى تفرض مطالب زائدة على وقت عمل المدرس أو وقت عمل الطفل . ويجب على المعلم أو المعلمة أن تنظم فصلها بأحسن طريقة مجدية . فهى لا تستطيع على سبيل المثـــال أن تكرس كل وقتها لتنمية قدرات ومهارات القراءة لدى طفل واحد على حساب أطفال الصف الآخرين مهما كانت حاجة هذا الطفل .

إن البرامج التى توصى بأن يكون لكل طفـــل كتاب مختلف خاص لإحتياجاته الفردية فى التعليم الأساسى هى برامج غير عملية أو واقعية . ومن الضرورى للمعلم فى تنميته لقدرات القراءة ومهاراتها أن يقدم المادة وأن يحدد الأهداف وأن يهيىء أرضية أو خلفية وأن يقدم مفردات جديدة وأن يوجه القراءة من خلال توجيه أسئلة مناسبة وأن يناقش القطعة

بعد قراءتها وأن يعطى تمرينات على فهم القطعة المقروءة . ويجب أن تكون الكلمات الجديدة مرتبطة بالكلمات التى سبق تعلمها لتنمية أساليب التعرف على الكلمة . كما إنه يجب إستخدام قطع القراءة بطريقة مبتكرة خلاقة ليشعر التلاميذ باكتمال الخبرة . ومن الواضح أن المعلم فى مواجهته بهذه المطالب التعليمية لا يستطيع أن يجعل كل طفل يقرأ كتاباً مختلفا بينما هو يقوم بتعليم كل الفصل تنمية قدراته ومهاراته فى القراءة . وببساطة لن يكون هناك وقت كاف . وإذا جاز لنا أن نفترض أن المعلم أو المعلمة تخصص حصة يومية لتعليم القراءة بصورة منتظمة فسيكون عندنا أقل من دقيقتين للإنتهاء من تعليم أساسيات القراءة لكل قطعة مختلفة من القطع التى يقرأها خمسة وعشرون تلميذاً فى الفصل أو الصف .

وبسبب عامل الزمن فإننا نوصى بتقسيم الأطفال إلى جماعات من أجل تعليم القراءة الأساسى . ويجب أن نعرف أنه حتى لو قسمنا الصف إلى ثلاث مجموعات تقرأ كل منها موضوعا مختلفاً فإن على المعلم أو المعلمة إذا كانت تدرس حصه يوميا لتعليم القراءة الأساسى — أن تقسم وقتها بين هذه المجموعات الثلاث . ومهما كانت الطريقة المختارة لتكييف الفروق الفردية فى القراءة فإنه ينبغى أن نراعى جيداً حسن استخدام المعلم ووقت الفصل .

يجب أن يراعى التكيف أن طـاقة المعلم ووقت الإعداد محدودان :

يجب أن تكون طرق التكيف للفروق الفردية وأسلوب تنظيم الفصل واقعيين فيما يتطلبانه من المعلم أو المعلمة . وقد يقترح أحياناً على سبيل المثال أن يقوم المعلمون بإعداد تمرينات لتصحيح التعلم الخطأ أو لتعزيز القدرات والمهارات التى نعلمها الأطفال جزئياً . ومثل هذه المقترحات

لها ما يبررها . لكن إذا كان على المعلم أو المعلمة أن تعد مواداً تعليمية لمواجهة كل احتياجات التعزيز وإعادة التعليم لصف من خمسة وعشرين تلميذاً فإنها ستحتاج إلى أكثر من أربع وعشرين ساعة يومياً . ومن الأساليب التى يوصى بها لتوفير جهد المعلم استخدام الكتب الإضافية المصاحبة لكتب القراءة الأساسية التى تناسب مستوى نمو التلميذ .

ومن المتوقع من المعلم فى بعض طرق التعليم الجماعى فى برامج القراءة الأساسية أن يقوم بتعليم القراءة لثلاثة أقسام مستمرة . وعليه أن يقوم بعمل ثلاثة أنواع من الإعداد . وهذه تتضمن جمع الصور وغيرها من الوسائل التى تنمى الاستعداد والخلفية والاهتمام وفهم معانى الكلمات . وتتضمن أيضاً تحليل القصص أو القطع التى تقرأها كل مجموعة والإعداد اللازم لتنمية قدرات معينة فى الفهم وأساليب التعرف على الكلمة لثلاثة دروس منفصلة . وهى تفرض إيجاد ثلاث مجموعات منفصلة من مواد القراءة المناسبة والتخطيط لثلاثة أنشطة مستقلة تتناسب مع ما يقرأ .

ومع أنه يوجد خطط كثيرة للتكيف للفروق الفردية فى القراءة فإنه يجب أن نأخذ فى اعتبارنا — بصرف النظر عن الخطة المتبعة حقيقة — أن المعلم هو شخص وقته وجهده محدودان . كما يجب أن نعترف بحقيقة أن الأطفال يحبون العمل معاً وكذلك عمل الأشياء معاً . ويجب أن نتذكر عند إعدادنا لأسلوب تعليم القراءة الأساسية أنهم ينمون فى نواح كثيرة بما فى ذلك القدرة على القراءة وأن منحنى نموهم ليس موحداً أو منتظما بالضرورة وأن القراءة تعليم بالغ التعقيد وأن وقت الفصل محدود .

كل هذه الأمور يجب أن تؤخذ بعين الاعتبار عند التخطيط للتكيف للمعدلات الفردية للنمو فى القراءة .

مواجهة الفروق الفردية فى القراءة :

من المسئوليات الرئيسية للمدرسة تنمية كل طفل إلى أقصى ما تسمح به قدراته وإن أى قصور فى برنامج التعليم للتكيف للفروق الفردية فى القراءة يؤدى إلى نتيجتين :

أولهما : أن الإخفاق فى تكييف المواد والطرق فى تعليم القراءة لمدى القـــدرة القرائية الموجود فى أى فصل دراسى يعوق النمو فى القراءة .

ثانيهما : أن الإخفاق فى تكييف صعوبة مادة القراءة للقدرات الفردية المعروفة للتلميذ فى الفصل يقلل من فائدة المادة المطبوعة كمعين على التعلم فى كل المجالات . يضاف إلى ذلك أن المادة التى لا تتحدى ذوى القدرة من القراء فى محتوى الميادين والمجالات المختلفة يقلل من إمكانية التحصيل العالى للطفل النجيب فى هذه المجالات . ويقلل أيضاً من حدود نموه فى القراءة . وإن تعريض ذوى القدرة الأقل من القراء للمواد الصعبة جداً يقلل بالنسبة لهم فائدة المادة المطبوعة كمعين على التعلم . وقد تسبب تشويشاً خطيراً أو رفضا للقراءة مما يترتب عليه القصور أو العجز القرائى .

ويجب تكييف منهج القراءة لقدرة الأطفال الفردية فى القراءة إذا أردنا للصفحة المطبوعة أن تكون أداة فعالة للتعلم وإذا أردنا أن نحول دون القصور أو العجز القرائى . ويجب أن نوفر لتلميذ الصف الخامس على سبيل المثال الذى يستطيع أن يقرأ بيسر واستفاده مادة للقراءة من مستوى صعوبة الصف السابع خبرات من هذا المستوى من الصعوبة . وطفل الصف الخامس غير القادر على قراءة مادة الصف الثالث بسهولة

لن يستفيد كثيراً من مسك كتاب الصف الخامس بيده والنظر إليه ولكنه يستفيد حتما من قراءة كتاب يكون أقرب إلى قدراته فى القراءة .

ينبغى مراعاة الفروق الفردية فى القراءة فى المنهج إذا أردنا أن تصبح المـــادة المطبوعة معينا فعالا على التعلم لكل تلاميذ الصف وإذا أردنا تحقيق أقصى درجات النمو فى القراءة . إن تكييف أو تطويع التعلم الفروق الفردية فى القراء هو أكثر من مجرد أسلوب أو طريقة . أنه تجميع لأساليب وتطويع لطرق التعلم التى تشجع المعدلات الفردية للنمو .

ومن الصعب أن نناقش ونقدم الطرق المختلفة لمواجهة الفروق الفردية فى تعليم القراءة لأن لكل مرحلة من منهج القراءة مشكلاتها الخاصة . وربما أن برنامج القراءة الأساسية هو أصعب مراحل المنهج بالنسبة للتكيف للفروق الفردية .

وهذه المرحلة من المنهج ينبغى أن تضطلع بمسئوليات النمو فى قدرات ومهارات القراءة اللازمة للنجاح فى كل أنشطة القراءة الأخرى بطريقة منظمة متسلسلة . وينبغى للتكيف للفروق الفردية فى برنامج القراءة الأساسية أن يكون بطريقة تقلل من فرص وجود فجوات فى التعليم ومن الإهتمام الزائد الذى يترتب عليه إنعدام التوازن بين القدرات والمهارات ،ومن ثبات العادات الخاطئة وما يترتب على ذلك من إضطراب وهبوط التقدم فى القراءة وعندما تستخدم القراءة كمعين على التعلم فإن التكيف للفروق يكون صعباً بدرجة كبيرة وتحل المشكلة نفسها عندما تجمع بين الأطفال والكتب معاً بطريقة واقعية تمكن من دراسة الموضوعات المعنية بفعالية . وتكون المشكلة أقل صعوبة بالنسبة للنمو الفردى فى القراءة. وفى هذه المرحلة من مراحل منهج القراءة يكون التعليم فردياً بمصاحبة برامج القراءة الموجة التى تجمع فيها بين الأطفال والكتب حسب مستويات كل طفل فى القراءة من حيث النضج

والإهتمامات والنمو الشخصى والاحتياجات وماشابهها . ولن نحتاج هنا إلى مراعاة الترتيب المتسلسل لنمو المهارة أو معرفة وفهم ميادين المنهج. والمشكلة الوحيدة هنا هى توجيه كل طفل إلى الكتب التى يمكن أن يقرأها بسهولة واستمتاع والتى تنميه كإنسان .

إن أهمية الحصول على مادة مناسبة لكل موقف هى من الأمور التى ينبغى التأكيد عليها . وينبغى أن يحصل كل طفل فى كل ما يقرأ على المادة التى يستطيع قراءتها بفعالية .

ويجب أن يكون هناك من حين لآخر مادة تتطلب منه الكفاح والمجاهدة بشرط أن يكون قادراً على النصر فى النهاية . وبهذه الطريقة تزداد صلابته فى القراءة . وفى أكثر الأحيان ينبغى أن يقرأ المادة التى تسبب له شيئاً من الصعوبة أو لا صعوبة . ومن خلال مثل هذه القراءة يكتسب الطفل الطلاقة والقدرة على فهم أفكار الكاتب أو المؤلف .

إن صعوبة المادة فى برنامج القراءة الأساسية تتزايد باستمرار وعندما يصل الطفل إلى مستوى القراءة بسهولة يزداد مستوى الصعوبة بما يتحدى المتعلم فينمو . وهذه المادة من حسن الحظ تقدم الآن بصورة جيدة والصعوبات فيها متوقعة وتعليم السير فيها مشروح .

ينبغى أن تكون المواد التى يقرأها الطفل مستقلا فى المراحل الأخرى من المنهج أقل صعوبة من مواد برنامجه فى القراءة الأساسية . وهذا يصدق بصفة خاصة على برنامج القراءة الموجهة . فالمعلم ليس لديه وقت كاف لإعطاء التعليم الضرورى فى القراءة لخمسة وعشرين مصدراً أو مرجعاً مختلفاً . ولهذا ينبغى أن تكون مواد القراءة لمعرفة محتوى مادة دراسية أو للتنمية الشخصية ذات مستوى من الصعوبة يمكن من دراستها وقراءتها باستقلال دون خطأ فى القراءة .

وهناك عدة طرق كثيرة لمعالجة مشكلة التكيف للفروق الفردية فى برنامج القراءة الأساسية. وقد جربت كثير من الخطط الإدارية والمنهجية التى تتضمن التكيف على نطاق المدرسة ، ومن أحسن الطرق المعروفة :

(أ) طريقة تقسيم الفصول أو الصفوف إلى مجموعات(١) حسب قدرات التلاميذ فى الذكاء والقراءة ومتوسط التحصيل .

(ب) طريقة التخلف أو التسارع السنوى(٢) التى تقوم على أساس التقدم التعليمى الكلى أو التقدم فى القراءة .

(ج) طريقة النمو المستمر أو الخطط الأولية غير المتدرجة (٣) التى على أساسها يتقدم الطفل إلى المستوى الأعلى فى القراءة بمجرد إنهائه من البرنامج الحالى للقراءة .

(د) طريقة التدريس على هيئة فريق (٤) وفيها يقوم عدة معلمين بالتدريس معاً لمجموعة كبيرة من الأطفال دروس كثيرة فى حجرة كبيرة وينقسمون أثناء تعليم القراءة حسب مستويات تقدمهم .

(ه) طريقة الحجرات الخاصة(٥) وفيها يعلم الأطفال القراءة لأغراض مثل النضج فى القراءة ثم ينتظمون مع باقى الأطفال من سنهم فى حجرة الدراسة العادية للدراسة بقية اليوم .

ومع هذا وحتى الآن لايوجد حل مناسب للمشكلة . ومن المحتمل

---

(1) Ability Grouping.

(2) Retardation or Acceleration.

(3) Contin uous Growth or ungraded Parimary Plans.

(4) Team Taching.

(5) Special Rooms.

أنه لن يوجد . بيد أن من أحسن الطرق المعروفة والمستخدمة على نطاق واسع في التكيف للفروق الفردية في القراءة هي خطط التقسيم المرن (١) . فمن المرغوب فيه تقسيم التلاميذ إلى ثلاث مجموعات في برنامج القراءة الأساسية حيث يكون من الضروري تعليم قدرات القراءة ومهاراتها بصورة منتظمة وحيث يكون من المطاوب زيادة ثروة المفردات بصفة مستمرة . وهذا يعنى أن هناك طريقة للترفيع أو النجاح أو أى طريقة ثابتة لتصنيف التلاميذ تحل المشكلة وعندما يكون تصنيف التلاميذ أو تقسيمهم إلى مجموعات مرنا فإن كثيراً من الصعوبات يمكن تلافيها ويصبح هذا التقسيم طريقة من أحسن الطرق لتفريد تعليم القراءة أو جعله مناسبا للفروق الفردية .

ويجب أن تكون طرائق تصنيف التلاميذ أو تقسيمهم إلى مجموعات مرنة بطرق ثلاث :

أولا : يجب استخدام طريقة التجميع من أجل تعليم القراءة الأساسية في هذه المرحلة فقط من المنهج . وفى المراحل الأخرى من المنهج يجب إعادة تجميع الأطفال حسب حاجاتهم .

ثانيا : يجب أن يُسكوّن الأطفال الذين يحتاجون إلى تعليم فى قدرة أو مهارة معينة فى القراءة مجموعة تعليمية مؤقتة حتى لو جاءوا من مجموعات مختلفة للقراءة الأساسية .

ثالثا : ينبغى أن يكون الطفل قادراً على التحرك من مجموعة لأخرى إذا تحسن فى القدرة على القراءة بدرجة كافية تجعل من الأنسب له الانتقال إلى مجموعة أكثر تقدما .

---

(1) Flexible Grouping.

وينبغى أن يكون أيضا قادراً على الإنتقال إلى مجموعة أقل تقدما بدون أى وصمة إذا انقطع أو غاب أو إذا كان لأى سبب يحتاج أن يكون مع مجموعة أقل نضجا فى القراءة . ويمكنه أن يلتقى بمجموعتين لفترة من الزمن .

وعندما يستخدم الأطفال القراءة كمعين على تعلم محتوى مادة دارسية فإن الصف يستفيد أحيانا من العمل معا أو فى مجموعات . وهناك حاجة كبيرة للمواد المتنوعة فى مستوى الصعوبة وفى محتوى المادة الدراسية حتى يمكن مواجهة الفروق الفردية فى القراءة بطريقة واقعية وعملية . ومن الحكمة عند قراءة أدب الأطفال أن يعمل كل تلاميذ الصف معا . وعندما يشترك الأطفال معاً فى قراءة كتاب فمن الطرق المستحبة القراءة الجهرية لأجزاء من القصص المتصلة . وهناك طريقة أخرى هى عرض الكتب الجديدة التى أضيفت إلى مكتبة الصف .

وفى مرحلة إعادة التعليم من مراحل برنامج القراءة يمكن أن يستفيد الفصل كله من عرض أحد أساليب التعرف على الكلمة ويمكن أن يتعلموا معاً .

إن التعليم بتجميعاته وتصنيفاته المتعددة المرنة وبالمواد التى تسمح لكل الصف بالاشتراك معا بينما يقرأ كل طفل المادة التى يستطيع قراءتها سيفعل الكثير للسماح للأطفال بالنمو فى القراءة بأحسن معدل لكل منهم . وعندما يجتمع التكيف لمستويات القدرة القرائية مع الاهتمام بالحاجات الفردية عندها يمكن لتعليم القراءة أن يتكيف مع الفروق الفردية . وهذا التعليم سيفعل الكثير للحيلولة دون تضخم عدم الفهم البسيط إلى الدرجة التى يصبح معها الطفل مشوشا وحالة من الحالات المعقدة للقصور أو العجز القرائى .

أن هذه الخطة الإدارية لمواجهة الفروق الفردية مصممة لتعطى المعلم الجيد فرصة معقولة أكبر للقيام بهذه التكييفات . ولكن قمة التكيف بصرف النظر عن الترتيب المتبع تعتمد على قدرة المعلم على تشخيص حاجات الأطفال وعلى استعداده لتقديم أية مساعدة تصحيحية مطلوبة .

التدريس التشخيصى فى الصف :

تعتمد فعالية التدريس التشخيصى على مدى معرفة المعلم لكل طفل فى الصف . ويجب أن يكون المعلم على وعى بقدرات كل طفل وظروفه النفسية وتوافقه الانفعالى والاجتماعى واهتماماته وميوله واتجاهاته ودوافعه والمستوى العام لقدرته على القراءة وأن يكيف المعلم نفسه لكل هذه الجوانب حتى يمكن تحقيق أكبر نمو فى القراءة ونتفادى أى اضطراب فى التعليم . ويجب أن يعرف المعلم تطور الطفل فى القراءة إلى جانب هذه الخصائص الشخصية والعقلية والجسمية . ويجب أن يوجه برنامج التعلم إلى نمو الطفل فى القدرات والمهارات القرائية الخاصة قبل أى شئ آخر . إن التدريس التشخيصى يعتمد على فهم قوى كل طفل واحتياجاته فى القراءة . ويجب أن تستخدم هذه المعرفة لتغيير طرائق التدريس حتى يمكن استمرار التعليم الموجه للاحتياجات المتغيرة للطفل . ويركز هذا التدريس على التشخيص المستمر لتنمية مهارة كل طفل وعلى مرونة التعليم حتى يستطيع المعلم أن يعدل الطرق والإجراءات العامة أيا كانت لتواجه الاحتياجات الخاصة للفرد .

وقد يجد أحد الأطفال أن معظم التعلم سهل نسبيا لكن فيه بعض الصعوبة واستهلاك الوقت . وقد يجد طفل آخر على سبيل المثال أن معرفة العلاقات بين الرموز وأصواتها تسهل تعلمها نسبيا بينما قد يكتسب قليلا من المهارة فقط فى استخدام مؤشرات المعنى فى التعرف على الكلمة . وقد يكون فى نفس الصف وفى ظل ظروف نفس التدريس طفل آخر يستطيع أن ينمى بسرعة اعتماداً كبيراً على مؤشرات المعنى ومهارات قليلة جداً فى معرفة العلاقة بين الرموز وأصواتها. ومن حسن الحظ أن معظم الأطفال يحتفظون بتوازن أميل إلى الثبات بين القدرات والمهارات الأساسية فى القراءة ويحتاجون إلى مقدار قليل غير متكرر من التعزيز

للاستمرار فى النمو . وحتى بالنسبة لهؤلاء الأطفال يجب أن يكون المعلم على وعى بالمهارات والمعارف المهملة حتى لا يكون هناك تجميع للمشكلات الصغرى . فكثير من جوانب القصور الخطيرة هى ببساطة نتيجة الصعوبات الصغرى التى سمح باستمرارها .

إن معظم الأطفال يكون تقدمهم فى القراءة جيداً للغاية . ويتعلمون القراءة وفق إمكانياتهم . ويستطيع المعلم مساعدة هؤلاء الأطفال إذا تعرف على إنحرافاتهم الصغرى عن النمو الفعال المتوازن فى القـــراءة وأعطاهم تعليما إضافياً معدلا للتغلب على أى تعلم خاطئ أو غير كاف . وبعض الأطفال يحتاجون أكثر من غيرهم إلى التشخيص المستمر الدقيق. إن الأطفال الذين لديهم مشكلات أكثر صعوبة فى تعلم القراءة يمثلون نسبة مئوية قليلة من مجموع من يتعلمون . ولايوجد عادة أكثر من طفلين أو ثلاثة فى صف دراسى يضم خمسة وعشرين طفلا . وفى هذه الحالات قد تكون هناك حاجة إلى عمل تقويم لهم أكثر شمولا واستغراقاً للوقت . وقد يحتاج هؤلاء الأطفال أيضاً برنامجا للعلاج أكثر تركيزاً . وقد تحتاج بعض مشكلاتهم لوقت طويل أو يكون من الصعب على المعلم أن يشخصها ويصححها . وعلى أية حال فإن التشخيص الدقيق لمشكلات طفل معين فى القراءة مصحوباً بخطة تعليمية فردية مناسبة للعلاج من إعداد أخصائى القراءة يساعد معلم الصف على تصحيح الصعوبة بدون التدخل فى تقدم بقية الصف . وفى الحالات الأخرى يمكن خدمة الطفل على أحسن درجة فى مراكز القـــراءة أو العيادات العلاجية . وهـــذه قرارات يجب أن تتخذ بالتعاون بين كل من معلم الصف وأخصائى القراءة .

إن نمو كل طفل فى القراءة ينبغى تقديمه بصورة مستمرة حتى يكون تقدمه على مستوى عال وحتى يمكن اكتشاف أى اضطراب قبل

أن تظهر المشكلات الأكثر صعوبة . إن عينات عمل التلميذ التى توجد باستمرار فى التدريس اليومى وأنشطة التعلم فى الفصل تساعد المعلم الخبير على اكتساب الألفة باحتياجات كل طفل . ويمكن القيام بالمزيد من الملاحظات المنتظمة من خلال التشخيص غير الرسمى أو الاختبارات المقننة . إن المعلم فى دراسته لأنماط القراءة لدى تلاميذه يمكنه أن يستخدم كثيراً من مصادر المعلومات المتاحة لتحديد التغيرات التعليمية المطلوبة . وهذه المصادر سنناقشها فى مكان آخر من هذا الكتاب .

إن كثيراً من المعلمين يحتفظون بمفكرة تشخيصية يكتبون فيها أسماء أطفال كل مجموعة تعليمية . ويقوم المعلم أو المعلمة أثناء دراستها للنمط القرائى لكل تلميذ بتسجيل أى مظهر قرائى يمكن أن يحد من نموه فى القراءة . كما تقوم بتسجيل أى مؤشر لصعوبة بصرية أو سمعية أو الاتجاهات والاهتمامات السيئة ومظاهر التعب الجسمى وأى شئ آخر تلاحظه . فالمعلم أو المعلمة قد تلاحظ على سبيل المثال أن طفلا ضعيفاً فى الفهم يقرأ كلمة كلمة وطفل آخر جيد الاستخدام لمهارات التحليل لكنه ضعيف فى استخدام مؤشرات السياق كعامل مساعد على التعرف على الكلمة . وطفل ثالث محدود فى ثروة مفردات المعنى . ورابع يقرأ بسرعة لكنه لايتوخى الدقة كثيراً لأنه غير متأكد من توليف وتركيب الحروف وطفل خامس يقرأ ببطء لأنه يبالغ فى الربط بين الحروف أثناء القراءة. وطفل سادس لديه قدرة ممتازة على تعرف الكلمة وقادر على فهم كل تفصيلات قطعة القراءة لكنه ضعيف نسبيا فى تنظيم ما يقرأ ، وتقويمه والاستجابة له . والمدرس يشعر حقا أن جميع هذه الأنماط من المشكلات يمكن التغلب عليها أو تصحيحها أثناء تعليمه المجموعة ككل .

إن المعلم أو المعلمة الخبيرة يمكنها عمل التكيفات الفردية فى درس القراءة العادى . وإن كثيراً من الفرص متاحة للمعلم أو المعلمة أثناء تقدم

الأطفال فى درس القراءة لتعطى كلا منهم الخبرات الضرورية التى يحتاج إليها للتغلب على مشكلاته الخاصة .

ويستطيع المعلم من خلال معرفته بكل نتائج التقويم بما فى ذلك ملاحظاته اليومية أن يغير الأسلوب العام للقراءة حتى يكيف عملية التعلم . وكلما تنوع الأسلوب زادت فرصة المعلم لعمل مثل هذه التكيفات . ويمكن أن يكون ذلك أحد الأسباب لكون الأساليب التوليفية فى القراءة أكثر فعالية من الأساليب أو البرامج الضيقة .

إن معظم دروس القراءة يمكن فصلها إلى مرحلة الدروس التمهيدية والقراءة الموجهة ومرحلة المتابعة . ففى المرحلة التمهيدية التى تتضمن تقدم الدرس وتنمية المفاهيم ومعانى الكلمات وتقديم أنماط الكلمات غير المعروفة ووضع أهداف لقراءة قطعة مختارة يمكن عمل التكيف التعليمى لمساعدة الأطفال الذين لهم أنماط معينة من مشكلات القراءة . وفى مرحلة القراءة الصامتة الموجهة وفى المناقشة توجد أنواع أخرى من التعديلات التعليمية الممكنة . وفى مرحلة المتابعة من تدريس الدروس والتى تتضمن تمرينات لتنمية مهارات وقدرات معينة وما يتصل بذلك من القراءة الترويحية التى يختارها المعلم بنفسه توجد فرص أخرى كثيرة لسد الاحتياجات الفردية .

وفى المرحلة التمهيدية من تدريس قطعة مختارة يتيح المعلم للطفل الضعيف فى إستخدام مؤشرات المعنى فرصاً أكثر للأختيار من بين الكلمات الجديدة المعروضة الكلمات التى تناسب السياق لجمل شفهية أو مكتوبة على السبورة .

ويتيح المعلم للطفل الذى يواجه صعوبة فى التوليف الأولى لحروف الكلمة فرصاً أكثر لقراءة عروض تؤكد على التوليف المبدئى لحروف

لكلمات معروفة وغير معروفة . وينبغى فى حالة الطفل المحدود فى ثروة مفرادت المعنى أن يناقش الصور والمفاهيم لتوضيح معانى الكلمات .

ويجب أن يشجع الطفل على الاتجاه إلى معانى الكلمات المقدمة حتى تكون لديه عادة العناية بالكلمات ومعانيها . وينبغى عندما تكون القراءة من أجل غرض معين أن يتاح للأطفال ذو القدرة المحدودة فى أنواع معينة من الفهم فرص أكثر لمناقشة كيف يقرأون من أجل غرض معين . ويمكن للمعلم أن يكيف الغرض من القراءة . وعلى سبيل المثال نقول إن الطفل الذى يقرأ من أجل معرفة التفصيلات لكنه فقير فى الإستجابة لما يقرأ يمكن أن يطلب منه قراءة القطعة لتلخيص معناها العام فى جملة واحدة أو كتابة عنوان لها .

أن المعلم يمكنه فى مرحلة القراءة الموجهة والمناقشة أن يطالب الأطفال بأن يربطوا بين بعض محتوى القطعة المختارة . وإذا حدث خطأ أو سوء فهم فعلى المعلم أن يستغل ذلك كفرصة تعليمية لتصحيح الخطأ فى القراءة بدلاً من مطالبة طفل آخر بأن يأتى بالإجابة الصحيحة . وينبغى على المعلم أن يطالب الطفل الذى أخطأ بأن يجد المكان الذى عرضت فيه الفكرة ثم يتوصل معه إلى الطريقة التى حدث بها الخطأ . وبهذه الطريقة نكون قد جذبنا إهتمام الطفل إلى الصعوبة التى واجهها فى القراءة وساعدناه فى التغلب عليها .

أن للمعلم فى مرحلة المتابعة مدى غير محدود للتكيف مع الاحتياجات الفردية . ويمكنه فى تمرينات القدرات والمهارات التى يعدها تركيز الإهتمام حينما تكون الحاجة قائمة .

ويمكن للمعلم بالنسبة لكتب التمرينات الخاصة بتنمية المهارات أن يلتمس عذراً للطفل الذى يعتمد كثيراً على مؤشرات المضمون التى تركز عليها . ويمكن إعفاء الطفل الذى يقرأ كلمة كلمة من التمرينات الخاصة

بالتدريب على الكلمة ويشجع على إعداد قطعة تقوم على الحوار للقراءة بصوت عال مع التركيز على قراءة القطعة بالطريقة التى يتحدث بها الناس.

إن معظم هذا التطويع أو التكيف يقوم به معلم أو معلمة الفصل لحساسيتها لاحتياجات كل طفل ولأنها تقوم بعمل التعديلات أو التغييرات لتصحيح أى إضراب قبل أن يصبح محدداً بالدرجة خطيرة لنموه فى المستقبل. ومثل هذا المعلم أو المعلمة هى معلمة مشخصة . وإذا ما صوحب هذا التدريس بخطة مرنة لتوزيع التلاميذ على مجموعات وبالإستخدام على نطاق واسع لأدب الأطفال وبالبيئة الحافزة على التعلم فإن برنامج القراءة سيوفر أقصى حد من النمو لكل الأطفال وسيقلل من تكرار العجز القرائى لأن المعلم هو الذى يحدث الفرق فى تكييف أو تطويع الفروق الفردية .

وعلى أية حال لا يمكن أن نتوقع من معلم الصف أن يحل مشكلات تعليم القراءة. وإنما يجب أن يضاف إلى عمل المعلم برنامج تشخيصى وعلاجى لكل طفل يحتاج إليه . وإن معلم أو معلمة الصف لاتستطيع أن تجد كل الوقت اللازم لتصحيح مشكلات القراءة الأكثر صعوبة .

وعلى هذا فإن خدمات أخصائى القراءة يجب أن تكون موجودة فى كل مدرسة . ولأخصائى القـــراءة مسئوليات ثلاث : أو كمستشار وثانيها كمشخص وثالثها كمعلم معالج . وتتمثل مسئوليات معلم الفصل فى الحيلولة دون حدوث العجز القرائى وفى كشف أى عجز فى مرحلة مبكرة وفى القيام بالإجراءات التصحيحية والعلاجية المناسبة لحجرة الدراسة . ويأمل المؤلفون أن يساعد هذا الكتاب كلا من معلم الفصل وأخصائى القراءة فى مساعدة التلاميذ ليصبحوا قراءاً أكثر فعالية .

الملخص :

من أصعب المشكلات التى تواجه المعلم تكييف أو تطويع التعليم للفروق

الفردية فى القراءة . فالأطفال فى أى فصل دراسى يختلفون بدرجة كبيرة فى النضج القرائى وعادات القراءة والقدرات العقلية والخصائص الجسمية. ويجب على المعلم أن ينظم الفصل والتعليم حتى يعمل كل طفل قدر طاقته . وإن معلمى اليوم مزودون بدرجة أحسن من زملائهم السابقين بتدريب مهنى أفضل ومواد مطورة وبمقاييس أكثر عمقا وهى كلها أمور ضرورية للقيام بهذا التكييف أو التطويع .

إن مدى الفروق فى القـــدرة على القراءة الذى يوجد فى أية حجرة للدراسة كبير . وكلما كان التعليم أكثر جودة وكلما استمر لفترة أطول اتسع مدى الفروق فى القدرة على القراءة . وإذا كان التعليم ممتازاً فإن ذلك يؤدى إلى رفع المعدل العام لأداء الصف الدراسى فى القراءة كما يؤدى أيضاً إلى توسيع مدى الفروق الفردية فى القراءة فى داخل الصف . وكل سنة لاحقة أو تالية من التعليم تزيد من هذا المدى فى القراءة فى داخـــل الصف أى أنه كلما تقدم الصف الدراسى فى سنوات الدراسة اتسع مدى الفروق الفردية فى القراءة بين الأطفال . ويوجد هناك تداخل كبير فى قدرات القراءة فى الصفوف المختلفة . والواقع أن هناك الكثير مما يستطيع المعلم فى أى فصل دراسى أن يفعله لإشباع حاجات القراءة لدى الأطفال فى الصفوف الأعلى والأدنى من الصف الذى يعلمه . وإذا نظم المعلم صفة أو فصـــله فى ثلاث مجموعات تعليمية فإن مدى الفروق بين المجموعتين الأعلى والأدنى يكون كبيراً لدرجة أنه يحتاج إلى تقسيم آخر أصغر لكل مجموعة . ومشكلة التكيف للمجموعة الأعلى أسهل إلى حد ما من المجموعة الأدنى وذلك لكفاءتهم واستقلالهم فى القراءة ولتوفر المواد التعليمية المناسبة بصورة أكثر .

إن من أهم الاعتبارات فى مواجهة الفروق الفردية فى القراءة معرفة أوجه الشبه والاختلاف بين الأطفال وطبيعة منحنيات التعليم الفردى وصعوبات تعلم القراءة وتغيير الأساليب تبعاً لتغيير المناهج والتنظيم المدرسى

والفروق بين مختلف المستويات الصفية والحاجة إلى الاستخدام الواقعى لوقت الصف وطاقات المعلم .

إن الحاجة إلى التكيف للفروق الفردية فى القراءة خلال المنهج كله تجعل المشكلة أكثر تعقيداً إلى حد ما من مشكلة التكيف لبرنامج القراءة الأساسية وحده . وإن الطرق وتنظيم الصف الفعالين بالنسبة لنوع من القراءة ليسا جيدين دائماً لنوع آخر .

ويمكن تصنيف أنواع القراءة بصورة تقريبية إلى التعليم الأساسى فى القراءة ، والقراءة للدرس فى مرحلة أخرى من المنهج والقراءة المستقلة للترفيه أو للنمو الشخصى والقراءة العلاجية أو القراءة من أجل إعادة التعليم .

هذه المراحل للقراءة ليست منفصلة تمـــاماً . وعلى وجه العموم فإن الأساليب المستخدمة لمواجهة الفروق الفردية فى هذه المراحل مختلفة . وكثير من الجدل حول الطرق والأساليب يرجع إلى حقيقة أن ما يميز أسلوباً على آخر تأكيده على المراحل المختلفة لتعليم القراءة .

ويبدو أن بعض الطرق والأساليب التى جربت تتضمن أسلوب التأخير وأسلوب الإسراع وخطط تكييف المنهج وخطط التجميع الثابتة وخطط التجميع المرنة ومن هذه الأساليب يبدو أن خطط التجميع المرنة المعززة بالمواد المكتوبة على مستويات مختلفة من الصعوبة أكثرها نجاحا . ويجب على المعلم بصرف النظر عن الأسلوب المستخدم أن يكون متأكداً من أن المجموعات ليست ثابتة ولكن قابلة للتوافق مع النتائج المتوقعة من التعليم كما يجب أن يكون متأكداً أيضاً من أن عدد المجموعات وحجمها يتمشيان أو يتناسبان مع نضج الأطفال واستقلالهم . ويجب فى معظم الحالات أن تقرأ المجموعات موضوعا يهم الصف كله وأن يكون لدى أحسن قارئ وأضعف قارئ الفرص للعمل معاً .

ويصرف النظر عن نوع المدرسة والتنظيم المستخدم فى حجرة الدراسة لمساعدة المعلم على تطويع الفروق الفردية فإن مهارة المعلم هى أهم عامل فى النمو القرائى .

وتتمثل قمة مواجهة الفروق الفردية الموجودة بين الأطفال فى قدرة المعلم على تشخيص إحتياجاتهم وتصحيح أى إضطربات صغيرة فى القراءة لديهم قبل أن تتحول هذه الإضطرابات إلى نواحى عجز كبيرة . وحتى فى ظل أحسن تعليم مدرسى فإن عدداً محدوداً من التلاميذ سيواجهون صعوبات فى القراءة لايمكن حلها إلا بإجراءات تشخيصية وعلاجية خاصة .

الفصل الثالث

وصف القراء المعاقين أو العاجزين

الفصل الثالث

وصف القراء المعاقين أو العاجزين

أن معظم الأطفال ينمون فى القراءة بأنماط من الكفاءة بدرجة مرغوبة ومتماسكة نسبياً . وهم ينمون قدراتهم فى القراءة بصورة متسقة مع قدراتهم العامة على التعلم . ويمكن لمعلم الصف مواجهة إحتياجات الأطفال التعليمية بفعالية باستخدام أساليب التكيف مع الفروق الفردية فى القراءة وهناك بعض الأطفال يكون نموهم فى القراءة غير سوى ولهذا فهم يختلفون عن الأطفال العاديين ويمثلون صعوبة أو مشكلة تعليمية كبيرة . ويستطيع معلم الصف أحياناً أن يشخص هذه الصعوبات وأن يقدم لهؤلاء الأطفال ما يحتاجون إليه من المساعدة العلاجية أو إعادة التعلم حتى يستطيعون مواصلة التقدم فى النمو القرائى . وأحياناً أخرى يصبح هؤلاء القراء العاجزون « مشوشين » لدرجة أنهم يحتاجون إلى مزيد من الوقت للمساعدة الفردية أكثر مما يسمح به وقت المعلم . وفى كلتا الحالتين يكون الطفل قارئاً عاجزاً إلا أن طبيعة العجز وحدته تعطى أفضلية لأسلوب على آخر .

ومن الضرورى عند ما نضع فى اعتبارنا طبيعة العجز القرائى أن نفصل مجموعة الأطفال موضوع المناقشة وأن نحدد القارىء العاجز وأن نشرح الخصائص التى تخرجهم عن المجموعة العامة وأن تشرح الفئات التى يصنف فيها القراء العاجزون .

أن الطفل الذى يعتبر قارئاً عاجزا لا يمكن وصف حالته بأن قدرته على القراءة أقل من تحصيله فى المواد الدراسية الأخرى . ومع أن بعض القراء العاجزين يمكن وصفهم على هذا النحو إلا أن معظمهم

يكون مستواه متدنيا فى كل من القراءة وفى التحصيل العام . وهذا صحيح لأن القدرة على القراءة إذا كانت ضعيفة تعوق التحصيل فى المواد الأخرى ويكون من النادر أن يستطيع طفل النجاح فى المدرسة مع أنه يعانى من العجز فى القراءة . ومن المهم أيضاً أن نشير إلى أن الطفل دون المستوى فى القراءة والتحصيل العام قد يكون أولا يكون قارئاً عاجزاً . فالطفل دون المستوى فى القراءة والتحصيل العام قد يكون أو لايكون قارئا عاجزاً . فالطفل قد يكون ضعيفاً فى القراءة وفى المواد الدراسية الأخرى لأسباب أخرى غير العجز فى القراءة . أن القارىء العاجز هو المعاق فى القراءة لدرجة تهدد مستقبل حياته التعليمية . ولن يقتصر الأمر على إعاقة نموه التعليمى بل أن أنماطه فى القراءة كثيرا ماتضطرب لدرجة يصبح معهامن غير المحتمل أن ينمو فى القراءة فى المستقبل .

ويكون غير فعال فى استخدام الرموز المطبوعة كمعين على التعلم . وهو أحيانا تلميذ فاترا الهمة يقرأ القراءة تماماً ويصاب الطفل فى كثير من الحالات بالإحباط لعدم قدرته على القراءة لدرجة أن توافقه الشخصى يصاب بصدمة شديدة وهو لذلك على استعداد تام لإظهار التوتر الانفعالى أثناء القراءة . ويؤدى هذا التوتر أحياناً إلى إزعاجه تماماً . ويبدو عليه بصفة عامة أنماط من التوافق الشخصى يؤسف لها . وهذه الأنماط تتفاوت من الأعذار التى لا أساس لها لمشكلاته فى القراءة إلى الاضطرابات الانفعالية الحادة .

« س » من الأطفال يصور النوع الأول من عدم التوافق عندما يقول : أنالا أريد أن أتعلم القراءة أننى لا أريد أن أقرأ من ولد عنده قارب . أنا أريد قاربا لنفسى .

إن كثيراً من الأطفال الذى يواجهون صعوبات فى القراءة يشتكون

من أن مواد القراءة لا تسد احتياجاتهم ولكنهم عندما يكونون قادرين على قراءة نفس هذه المواد يجدون فيها إهتماما جديدا .

« س » من الأطفال يعانى من خلل وظيفى لأنه يبدو بوضوح أنه غير قادر على القراة حتى لدقيقتين أو ثلاث دون أن يصاب بالصداع واضطراب فى المعدة وهو يدعى أن عينه تؤلمه على الرغم من أن ذلك لم يتبين أو يتضح من خلال الكشف الدقيق. وهو يستطيع أن ينشغل بالمواد والأرقام ذات الطابع الملغز أو من نوع الألغاز لمدة أطول من الوقت بدون أن يبدو عليه تعب بصرى أو اضطراب فى المعدة . وعندما استطاع أن يحقق نجاحا فى القراءة من خلال عمل انفرادى مخطط بعناية ويقوم على أساس تشخيص كامل فإنه لم تظهر عليه أى علامات من أنوع الاضطرابات السابقة . ولا يمكن أن يقال عن كل الأطفال الذين يعانون من الضعف فى القراءة وعدم التوافق النفسى أن معاناتهم هى نتيجة النمو الضعيف فى القراءة . فأحيانا يكون الطفل مضطربا لأسباب أخرى تؤثر على قدرته فى القراءة وعلى جوانب تحصيله الأخرى .

أن القارىء المعاق هو عادة طفل يتمتع بقدرة عقلية لكنه لسبب أو لآخر من الأسباب التى سنناقشها فى الفصول التالية أخفق فى النمو فى القراءة : أنه لا يحيا على مستوى إمكانياته كمتعلم فى مجال القراءة على الأقل . ومن المحتمل أن يكون غير فعال فى كل ماهو متوقع منه فى المدرسة . وقد يرفض القراءة ويصبح ثابط الهمة ويكتسب أنماطا مؤسفة من التوافق ويصبح بدرجة متزايدة أقل قدرة على التعلم وعلى هذا فهو فى حاجة إلى مساعدة تربوية .

تحديد القارىء المعاق أو العاجز :

إن المشكلة التى تواجهنا هنا تختلف على المشكلة التى سبق أن ناقشناها فى الفصل السابق. فتحديد حالات العجز القرائى أو التعرف عليها عملية أصعب

بكثير من تقسيم الصف إلى مجموعات للقراءة أو إيجاد المستوى المناسب لكل طفل فى الفصل ليبدأ تعليمه . وأن اختبار القراءة وحده لن يكون كافياً لمعرفة حالات العز القرائى فى المدرسة . فهناك كثير من القراء الضعاف فى صف دراسى لا يمكن تصنيفهم كقراء عاجزين كما أن هناك بعض القراء الذين يبدون وكأنهم عاديون لكنهم فى حقيقة الأمر عاجزون وعلى هذا ينبغى أن نناقش العوامل التى يجب أخذها فى الاعتبار حتى يمكن أن نحدد ما إذا كان التلميذ عاجزاً فى القراءة أم أنه مجرد قارىء ضعيف .

فرصة التعليم :

ينبغى أن نميز بين الطفل الذى يصنف على أنه عاجز فى القراءة وبين الطفل الذى لم تتح له فرصة للتعلم . ونحن إذا لم نأخذ فى الحسبان فرصة الطفل للتعليم كان علينا أن نقول بأن كل الأطفال تقريبا هم قراء عاجزون قبل أن يلتحقوا بالصف الأول . ومع أنه صحيح أن قدرتهم على فهم معنى الصفحة المكتوبة تعتبر لاشىء ولاتساير قدرتهم على الاستماع فإنهم لايعتبرون عاجزين لأنهم لم يتعلموا بعد . ولم تكن لهم فرصة للتعلم . وقد يكون لديهم معجم مفردات مسموع كبير نسبياً إلا أن الطفل العادى عند التحاقه بالصف الأول لا يستطيع أن يقرأ أنه كلمات ربما أكثر من مجرد اسمه . كثير من الأطفال على سبيل المثال لا يستطيعون أن يقرأوا كلمة « قف » إذا نزعت من لوحة الإشارات التى تعودوا على رؤيتها مكتوبة عليها . بهذا المعنى يكون لهم فرصة للتعلم نظراً لوجود مواد مطبوعة أمامهم بصورة دائمة . لكنهم لم يلتقوا تعليما منظما مطرداً ولذلك فليس لهم فى حقيقة الأمر فرصة للتعلم . ومع هذا فإن الطفل الذى يلتحق بالصف الأول لايستطيع أن يقرأ بمثل ما يستطيع أن يستمع . وهو ليس عاجزاً لأنه يتقدم بصورة جيدة بمقدار مايتوقع منه .

أن الطفل اليافع الذى ينتمى إلى بلد لا يتحدث الإنجليزية لايعتبر حالة

عجز قرائى عندما يسافر إلى الولايات المتحدة الأمريكية حتى ولو واجه مشكلة تعليمية .

وقد يحتاج إلى البدء بتعلم قراءة أوليات اللغة الإنجليزية لكنه لا يمكن أن يطلق عليه قارىء عاجز . وينبغى أن تكون مواد القراءة التى تقدم له مختلفة عن تلك التى تقدم للطفل المبتدىء البالغ من العمر ست سنوات كما أنه سيحتاج إلى طرق خاصة من التعليم لكن دون أن يكون قارئاً عاجزاً . أنه طفل لا يستطيع أن يقرأ اللغة الإنجليزية لأنه لم تكن له فرصة لتعلمها .

ان دور عدم وجود الفرصة للتعلم أكثر تعقيداً مما يشار إليه فى حالتى الطفل الذى لم يدخل المدرسة بعد والطفل القادم من دولة أجنبية أخرى . وسيكون بعض الأطفال عاجزين فى القراءة بالمقارنة مع الجوانب الأخرى فى تحصيلهم العقلى لأنهم لم يبكروا بتعلم القراءة تبكيرهم بأنواع التعلم اللفظى الأخرى . إن الطفل الموهوب على سبيل المثال قد يكون لغيه فى أول التحاقه بالصف الثالث السهولة اللفظية التى لدى طفل عادى بالصف السادس . لكن لا يتوقع منه أن يقرأ جيداً مثل الطفل العادى فى الصف السادس لأنه لم يتلق تعلما فى القراءة إلا لمدة عامين بينما نمت لغته العامة على مدى ثمانى سنوات .

الكفاءة اللفظية :

كثيراً ما تستخدم القدرة السمعية اللفظية للطفل كمؤشر للمستوى الذى تتوقعه منه فى القراءة . فإذا كان لدى الطفل ثروة سماعية ممتازة المفردات فإننا نتوقع منه القراءة على مستوى أعلى من الأطفال الآخرين فى سنة . وإذا استطاع الطفل أن يفهم فقرات من مستوى صعوبة أعلى من المعتاد مقروءة له بصوت عال فإنه يستطيع أن يقرأ بصورة أفضل من الأطفال ذوى القدرة السمعية اللفظية الأقل . إن قدرة الطفل اللفظية كما بينها اختبار مثل اختبار

« داريل وساليفان للقدرة على القراءة » (١) تعطى مؤشراً على المستوى الذى ينبغىأن يكون قد وصل إليه فى القراءة .

وإذا وجد تفاوت كبير بين قدرته السمعية واللفظية وبين قدرته على القراءة فإن ذلك يكون موشراً على أنه قد يكون قارئاً عاجزاً .

هناك اعتباران يجب أن ينتبه إليهما الشخص فى استخدام البنية السمعية اللفظية العامة للطفل كمؤشر على مستوى القراءة المتوقع أن يصل إليه .

أولهما أنه قد لا يكون من المأمون الإفتراض بأن الطفل المتدنى فى قدرته على القراءة وقدرته اللفظية معاً لا يعانى من عجز قرائى . وإن الأداء المنخفض فى الإختبارات السمعية قد يشير إلى أن الطفل له طريق أو مسلك واحد قريب فى تنمية قدرته اللفظية . مثلا الطفل الذى كان قارئاً ضعيفاً منذ الصف الأول إلى الصف السادس لن تكون له فرصة لتنمية اللغة بدرجة معادلة للدرجة زميله الذى كان دائماً قارئاً جيداً . أن القارىء الفقير لن يكون له خبرات كثيرة مع الكلمات لأنه لم يقرأ قراءة واسعة كزميله الجيد . كما أنه لن يكون له خبرة كبيرة فى فهم الفقرات .

لقد أثبت « بوند » و« فاى» Bond & Fay (٢٤) وغيرهما أن القراء الضعاف أكثر انخفاضاً بدرجة كبيرة فى بنود المفردات فى اختبارات ستانفورد وبينيه للذكاء من القراء الجيدين الذين يعادلونهم فى مستوى الذكاء . وبطريقة مشابهة وجد كل من فار Farr (٧١) وسترانج Strang (١٩٨) وهيولزمان Huelsman (٩٠) أن درجات القراء العاجزين فى المقياس اللفظى لإختبار ويكسلر للذكاء أكثر إنخفاضاً من درجاتهم فى مقياس الأداء . وهذه المعطيات يمكن أن تشير إلى أن هؤلاء الأطفال إما أن يكون عندهم قيود أو موانع أهلية أو محلية فى قدرتهم اللفظية بمقارنتها بذكائهم

(١) انظر ملحق (٥) الخاص بقائمة اختبارت القراءة .

العام والملك فهم قراء ضعاف وأما أنهم محدودون في تنمية لغتهم لأنهم قراء ضعاف ومن ثم تنقصهم الخبرة اللفظية . وأن المؤلفين من خلال خبرتهم مع مئات حالات القراءة يتقبلون وجهة النظر الأخيرة وفى نفس الوقت يدركون أن قلة من الأطفال يناسبهم التفسير الذى تقدمه وجهة نظر الأول . أن الطفل القادر لكنه قارىء ضعيف لايمكن أن نتوقع منه أن ينمى مفردات مستفيضة ولا أن يكون ذا خبرة فى تفسير الفقرات كما يفعل القارىء الجيـد . إن استخدام القدرة السمعية اللفظية وحدها كمعيار لتصنيف الأطفال كحالات عجز قرائى يمكن أن يصنف بعض الأطفال كأغبياء من الناحية اللفظية مع أنهم فى الحقيقة حالات من العجز القرائى التى يمكن أن تستفيد كثيراً من التعليم العلاجى .

ثانيهما أو الإعتبار الثانى فى استخدام التفاوت بين القدرة السمعية اللفظية والقراءة كوسيلة لتصنيف الطفل كقارئ عاجز هو أن هذا الأسلوب لا يأخذ فى اعتباره فرصة الطفل لأن يتعلم .

مثلا : طفلان قد يكون لهما نفس القدرة اللفظية كما قيست . أحدهما طفل فى الصف الثانى فقط أما الثانى فهو طفل فى الصف السادس . والطفل الآخر مرت عليه . سنة واحدة من تعلم القراءة أما الطفل الثانى فقد مرت عليه خمس سنوات . والطفل الأصغر الأول لا يمكن أن نتوقع منه أن يقرأ جيداً مثل الطفل الآخر الأكبر سناً والذى أتيح له من تعليم القراءة ما يعادل خمس مرات ما تلقاه الطفل الأصغر مع أنهما يتساويان فى اختبار المفردات اللفظية أو اختبار للقدرة على فهم فقرات مقروءة بصوت عال .

ينبغى أن تكون الكفاءة اللفظية أحد اعتبارات تصنيف الطفل كقارىء عاجز إلا أنها أحياناً ماتضلل المعلم أو المشخص إذا اقتصر على استخدامها على أنها الأسلوب الوحيد . ومدة الدراسة بالمدرسة وفرصة تعلم القراءة يجب أن يؤخذا أيضاً فى الاعتبار كما يجب أن نراعى أيضاً الدقة فى تقدير

الاستعداد اللفظى حتى يمكن معرفة كل الأطفال الذين يحتاجون إلى مساعدة معينة فى القراءة حتى لا نسىء الحكم على أى طفل .

النجاح فى الميادين غير القرائية :

يقوم المعلمون أحيانا لكى يتعرفوا على الطفل المعاق قرائياً بمقارنة تحصيله فى القراءة بدرجة نجاحه فى المواد التى تتطلب حداً أدنى من القراءة . ويستخدم الحساب الرياضى مراراً كإحدى المواد الدراسية التى يتأثر النجاح فيها بدرجة أقل بالقدرة القرائية . فإذا كان الطفل جيد فى الحساب وضعيفاً فى القراءة فمن المحتمل أن يكون قارئاً عاجزاً . ومثل هذه المعلومات تساعد بدرجة كبيرة على دقة تحديد الأطفال العاجزين قرائياً وليس القراء الضعاف الذى يقرأون بمقدار ما هو متوقع منهم . أن المقارنة بين القدرة على القراءة والنجاح فى الحساب فى حالة الطفل الذى يبدو مضطرب انفعالياً على سبيل المثال تقدم بعض الدليل عن العلاقة بين المشكلة الشخصية والقدرة على القراءة . وإذا كان الطفل المضطرب قادراً من الناحية العقلية ولكن ما زال ضعيفاً فى القراءة والحساب كليهما فمن المحتمل أن يكون نقص تحصيله نتيجة مشكلة شخصية أبعد غوراً . وإذا كان تحصيل الطفل فى القراءة منخفضاً بدرجة كبيرة عن تحصيله فى الحساب فمن المحتمل أن تكون مشكلة شخصيته متمركزة حول عدم تحصيله فى القراءة . ومثل هذا الحكم لا يمكن قبوله دائماً لأنه فى حالات قليلة يمكن أن يكون الطفل المضطرب قد حقق شعوراً بالنجاح فى الحساب ومن ثم يتوجه بقوه غير عادية لهذا الميدان . إن عدم نجاح الطفل فى القراءة قد تزيد من شعوره بعدم الأمن ولذلك يرفض القراءة من أجل مجال آخر وجد فيه نجاحاً أكثر مباشراً .

إن النجاح فى الميادين غير القرائية يشير فى معظم الحالات إلى مدى قدرة الطفل على أن يوجه نفسه لمواقف تعلم غير القراءة . وإذا كان لديه

مشكلة شخصية عامة فمن المحتمل أن يبدى تعلما غير فعال فى هذه الميادين وفى القراءة أيضاً . وإذا كانت قدرته العامة محدودة فإن أداءه يكون ضعيفاً فى الميادين غير القرائية .

وفى ميدان القراءة أما إذا كان الطفل ناجحاً فى الميادين غير القرائية ويواجه صعوبة فى القراءة فمن المحتمل أن يكون طفلا ذكياً حسن التكيف لكنه قارىء عاجز بسبب التعلم الخاطىء . وهذا الطفل عادة يمكن مساعدته بدرجة كبيره بالتعلم العلاجى فى القراءة . ومع أن النجاح فى الميادين غير القرائية يعتبر دليلا غير كاف فى حـد ذاته لتصنيف الطفل كقارىء عاجز فإنه يستخدم أحياناً كحقيقة تؤخذ فى الإعتبار عند القيـام بمثل هذا التصنيف .

يستخدم مونرو (١٤١) على سبيل المثال التحصيل فى الحساب كأحد المعايير لإختيار الأطفال الذين يستفيدون من التعليم العلاجى فى القراءة . وتستخدم المؤشر القرائى Reading Index (R. I.) لمعرفة أولئك الأطفال المتخلفين فى القراءة بأكثر مما هـو متوقع . ويتحدد المؤشر باستخدام متوسط عمر الطفل القرائى وعمره الزمنى وعمره الحسابى Arithmetic Age (A. A.) وعمـره العقلى ويمكن حساب المؤشر القرائى باستخدام المعادلة الآتية :

$$\text{المؤشر القرائى} = \frac{\text{العمر القرائى}}{(\text{العمر الزمنى} + \text{العمر الفعلى} + \text{العمر الحسابى}) \div ٣٠}$$

لقد أظهرت التجربة أن الطفل بمؤشر قراءة يساوى ٠٫٨٠ أو أقل يكون دائماً عاجزاً . وأولئك الأطفال بمؤشرات بين ٠٫٨٠ و ٠٫٩٠ يميلون إلى أن يكونوا على حدود العجز . وبعض هـؤلاء يحتاجون إلى تعليم علاجى وآخرون لا يحتاجون . وجميع هؤلاء الأطفال على حدود

العجز يجب اختبارهم أكثر لنرى ما إذا كان عدم الإنتظام فى نمطهم القرائى يشير إلى مشكلات خطيرة .

القدرة العقلية :

يرتبط التحصيل فى القراءة بالقدرة العقلية . وأن وجود قدرة عقلية عالية عند الطفل لا يعتبر ضماناً لنجاح الطفل فى القراءة لاسيما فى السنوات الأولى . كما أن وجـــود مشكلة للطفل فى القراءة لا تعنى أن قدرته العقلية محدودة . وهناك وفرة من الأدلة التى تبين أن العلاقة بين الذكاء والنجاح فى القراءة تكون أوثق عندما يقسم الأطفال إلى مجموعات على التوالى فى الصفوف العليا . أن الإرتباط بين العمر العقلى كما تقيسه اختبارات استانفورد وبينيه وبين الفهم فى القراءة فى نهاية الصف الأول هو تقريباً ٣٥ر٠ وفى نهاية الصف الخامس يكون تقريباً ٦٠ر٠ وفى سنوات المدرسة الثانوية يصل إلى حوالى ٨٠ر٠ هذه الإرتباطات تبين أن عوامل أخرى بالإضافة إلى العمر العقلى تؤثر على نجاح الطفل فى القراءة . وبعض الأطفال الذين يبدأون ببطء نسبياً فى الصفوف الأولى يزيد فيما بعد معـــدل تعلمهم ويفوقون بعض زملائهم . وعلى هذا فإن النجاح المبكر لا يشير بالضرورة إلى القدرة النهائية للقراءة .

أن هذه العلاقات المقارنة تبدو معقولة . فالأطفال فى المراحل الأولى أو المبكرة من نموهم فى القراءة يعنون بالجوانب الآلية فى القراءة . مهارات التعرف على التمييز البصرى والسمعى . وفى الصفوف العليا تتطلب العمليات المعقدة للقراءة والدرس تمييزاً لفظياً دقيقاً والتفكير المنطقى والتحليل المجرد ومهارات الفهم الأخرى التى تتطلب مستوى أعلى من القدرة العقلية . وليس من المثير للدهشة أن العمر العقلى والقدرة على القراءة يرتبطان بصورة متزايدة باستمرار كلما تقدم القارىء أكثر فى المواد الأكثر نضجاً وكلما قرأ لأغراض أكثر نضجاً .

إن القدرة العقلية للطفل تستخدم غالباً كمعيار رئيسى تقارن به قدرته على القراءة حتى تحكم على وجود العجز القرائى . والطريقة العادية لعمل هذه المقارنة هو باستخدام العمر العقلى أو صف التلميذ كمفتاح للتوقع القرائى. وعندما يكون متوسط الطفل فى القراءة أقل من عمره العقلى بدرجة كبيرة فمن المعتقد أنه قارىء عاجز وبينما ينبغى بلا منازع أن تستخدم القدرة العقلية الحقيقية للطفل كاعتبار رئيسى فى تصنيفه كقارىء عاجز فمن الضرورى الإحتياط والحذر وذلك لسببين . السبب الأول أن تحديد القدرة العقلية للقارىء الضعيف عملية صعبة . السبب الثانى أن المشكلة تتعقد بالحقيقة القائلة بأنه مع العمر العقلى يحسب منذ الميـــلاد فإن الطفل لا يتعلم القراءة بطريقة منتظمة إلا بعد أن يكون عمره ست سنوات أو أكثر .

تقدير العمر العقلى :

هناك أنواع كثيرة من الإختبارات يمكن استخدامها فى تقدير العمر العقلى . وتوجد أربعة أنواع من المقاييس العامة يشيع إستخدامها وهى : الإختبارات العقلية الجماعية اللفظية والإختبارات العقلية الجماعية غير اللفظية والاختبارات العقلية للأدوار الفردى . وكل نوع من هذه الإختبارات له ميزاته وحدوده وينبغى فى تصنيف الطفل كقارىء معاق أن نختار بعناية المقياس المستخدم فى قياس قدرته العقلية .

الإختبارات العقلية الجماعية اللفظية :

هذه الإختبارات قليلة الإستخدام فى إختبار الأطفال الذين سيستفيدون من العمل العلاجى فى القراءة . وهذه الإختبارات هى إختبارات للقراءة إلى حد كبير ولهذا فإن القارىء الضعيف لايمكنه أن يكشف عن قدرته العقلية الحقيقية . وقد أثبتت كلايمر (٣٨) أن إختبارات معينة من إختبارات الذكاء الجماعية لاتقدم قياساً صادقاً للقدرة العقلية للأطفال الذين يقع مستوى

قراءتهم فى الـ ٤٠٪ الدنيا من الصف . ويمكن أن نتبين مدى سوء التفسير المحتمل للاستخدام غير المتفحص لمثل هذه الإختبارات مع القراء العاجزين باقتباس حالة الطفلة « مارى » . فقد أحضرت هذه الطفلة إلى عيادة جامعة مينيسوتا لدراسة حالتها . وتم تجميع سجلها التراكمى . ففى نهاية روحة الأطفال أعطيت إختبار « استانفورد و بينيه للذكاء وقد حصلت فيه على نسبة ذكاء ١١٥ وفى الصف الرابع أعطيت إختبار جماعياً لفظياً وحصلت منه على مستوى ذكاء « ٨٠ » . ولما كانت قدرتها على القراءة وآداءها المدرسى العام متسقاً مع هذه النسبة الأخيرة من الذكاء (٨٠) فلم يكن هناك أى تشكك فى قياس نسبة ذكائها . وانتقلت إلى المدرسة المتوسطة وفى الصف التاسع (الثالث الإعدادى أو المتوسط) أعطيت إختبار آخر للذكاء وإختباراً آخراً لفظياً جماعياً يقيس قوة الفهم فى القراءة مناسب لقارىء ضعيف مثل « مارى » . وقد حصلت على نسبة ذكاء ٥٦ وهذه النسبة مع أنها متسقة إلى حد ما مع أدائها المدرسى تبدو غير معقولة للأخصائى النفسى . ولذلك عملت دراسة حالة كاملة لمارى . وعندما أعطيت إختبار ذكاء ستانفورد بينيه الفردى حصلت على نسبة ذكاء (١٠٤) . وهذا يعنى أن مارى هى فى الحقيقة حالة واضحة للعجز القرائى . وأظهرت درجتها فى القراءة مستوى قدرة على القراءة معادل للصف الثالث الإبتدائى فقط . ووجد أنها كانت تحاول أن تتعلم كل الثمانمائة ألف كلمة فى اللغة بحفظ تهجى كل كلمة . وكانت تستطيع أن تفهم لكن بدرجة قليلة ولهذا لم تستطع أن تكشف عن قدرتها العقلية الحقيقية فى إختبار يتطلب القراءة . ومثل هذه الإختبارات تستخدم كثيراً فى عمل مقارنات بين النمو فى القراءة والنمو العقلى . والميزة الوحيدة لمثل هذه الإختبارات هى أنه يمكن إستخدامها للمجموعات الكبيرة ونتائجها مفيدة فى عمل معظم المقارنات بالنسبة للتلميذ العادى . لكنها عديمة الجدوى فى حالة القراء الضعاف لأن نتائجها توءخذ غالباً على أنها نتائج دقيقة .

الإختبارات الجماعية غير اللفظية :

هذه الإختبارات تستخدم كثيراً كمعيار لتحديد التوقع القرائى . ويمكن إجراؤها على مجموعات كبيرة ولهذا تقتصر كثيراً من الوقت . وهى مفيدة فى إختيار الأطفال ذوى التفاوت الكبير بين أعمارهم العقلى وعمرهم القرائى . وهذه الإختبارات رغم أنها إختبارات ورقة وقلم — لاتتطلب مادة القراءة كوسيلة لعرض بنود الإختبار . ولذلك يستطيع القارىء المعاق أن يؤدى هذه الإختبارات دون أن تعوقه قدرته القرائية الضعيفة. والمشكلتان الرئيسيتان لهذه الإختبارات هما :

أولا : أنها ليست بالدقة المطلوبة فى القياس من أجـل التشخيص الفردى .

ثانياً : أنها كما يبدو لاتقيس نوع القدرة العقلية المطلوبة للنجاح فى القراءة .

وهى إلى حد ما إختبارات آداء أكثر من كونها إختبارات للقدرة على التفكير . وعلى الرغم من أن ذلك فلهذه الإختبارات ميزة كإختبارات كشفية للغربلة والتصفية ويمكن أن يجريها معلم الفصل وبهـذا يقتصد الوقت . وعندما يكون هناك شك فى وجود عجز قرائى يجب مراجعة النتائج والتحقق منها بإستخدام إختبارات فردية أدق .

الإختبارات العقلية الفردية :

وهذا النوع من الإختبارات هو أنسب الأنواع التى يمكن إستخدامها فى حالات القراءة لقياس النمو العقلى . وتعتبر إختبارات كل من ستانفورد — بينيه ووتشزلر للذكاء للأطفال أشهر هذه الإختبارات وأكثرها فائدة وهى تعطى قياساً دقيقاً للقدرة العقلية للقراء القادرين وتأثرها بسيط بضعف القدرة على القراءة فى حالة القراء العاجزن . وعلى آية حال فقد أثبت

كل من « بوند » وفاى » (٢٤) أن القراء العاجزين يواجهون صعوبة أو عائقاً مع بنود إختبار « بينيه » ترتبط مباشرة بالنمو القرائى مثــل ثروة الكلمات والقراءة والذاكرة والتكملة والكلمات المجردة والجمل المفككة أو المجزأة وهذه الصعوبة أو العائق يمثل ما بين خمس إلى عشرين نقطة فى تقليل تقدير نسبة الذكاء للقراء المعاقين من مستوى عمر الصف الخامس الإبتدائى . وفى حالة « مارى » التى سبقت الإشارة إليها يمكن أن يعزى الفرق بين نسبة ذكائها (١١٥) عندما كانت فى سن روضة الأطفال ونسبة ذكائها (١٠٤) عندما كانت فى الصف التاسع إلى نزعة الإختبار فى تقليل تقدير القــدرة العقلية عند القارىء العاجز . وعندما يكون أخصائى العلاج فى العيادة منتبها لهذه الناحية أو هذا الأحتمال فإن الإختبارات العقلية الفردية تكون دقيقة . وبالطبع يمكن أن يقول الاخصائى أن نسبة ذكاء مارى فى الصف التاسع كانت ١٠٤ على الأقل وأن كان من المحتمل أن تكون أعلى إن الإختبارات العقلية الفردية أكثر المقاييس إستخداماً فى تقدير أو قياس التوقع القرائى . ومع هذا فهى محدودة فى إستخدامها باستغراقها للوقت الطويل وما تتطلبه من تدريب للممتحنين أو القائمــين بالإختبار .

اختبارات الأداء الفردية :

هذه الإختبارت تعتبر إضافات مفيــدة للإختبارات الأخرى لتقديم معلومات تستخدم فى تصنيف أنواع معينة من مشكلات القراءة . وهى تساعد فى قياس القدرة العقلية للأطفــال الضعاف فى السمع والذين يواجهون صعوبات واضحة فى التعبير الشفهى والذين لديهم عوائق أخرى . ولهذه الإختبارات نفس محدودية الإستخدام الموجــودة فى الإختبارات الفردية الأخرى طــالما أنها تستغرق وقتاً كبــيراً وتتطلب تدريب القائمين بالإختبار . يضاف إلى ذلك قيد آخر هو أنها لاتؤكد على الجوانب اللفظية للنمو العقلى .

ربط النمو العقلى بالتوقع القرائى :

أن مشكلة الربط بين النمو العقلى للطفل وبين نموه فى القراءة لتحديد المستوى الذى يكون عنده قادراً على القراءة تعتبر مشكلة معقدة . والطريقة العادية التى يتوصل بها إلى مثل هذا التحديد أو الحكم هو إعتبار أن الطفل ينبغى أن يكون قد وصل إلى عمر قرائى يمكن مقارنته على وجه التقريب بعمره العقلى . وعلى هذا إذا كانت درجة طفل ما فى القراءة أقل بدرجة كبيرة من درجة عمره العقلى فإنه يصنف كقارىء عاجز . ومقدار التفاوت الذى يعتبر دالا بين درجة قراءته ودرجة عمره العقلى يزداد مع تقدم الطفل فى العجز وإذا كان الفرق فى الصفوف الإبتدائية ما بين نصف درجة إلى ثلاثة أرباع درجة فإنه يؤخذ على أنه فرق كاف لتصنيف الطفل كقارىء عاجز . وفى الصفوف المتوسطة أو فى المرحلة الإعدادية يرتفع هذا الفرق إلى ما بين درجة إلى درجة وثلاثة أرباع الدرجة فطفل الصف الثانى الذى حصل على درجة فى القدرة العقلية مقدارها ٨ر٢ وكانت درجته فى القواءة (٢ر٢) يعتقد أنه قارىء عاجز . وبالمثل فى طفـــل الصف الثانى الذى يتمتع بقدرة عالية ودرجة عمره العقلى (٤) ودرجته فى القراءة (٤ر٣) يعتبر أيضاً قارئاً عاجزاً وهنا نواجه سؤالا خطيراً يتعلق بما إذا كانت هذه النتيجة الأخيرة لها ما يبررها .

على سبيل المثال نأخذ حالة طفل نسبة ذكائه ١٥٠ دخل الصف الأول الإبتدائى وعمره ست سنوات ونصف . هـــذا الطفل لا يتوقع منه أن يقرأ عند مستوى درجة (٣ر٤) على الرغم من أن هذه الدرجة تمثل درجة عمره العقلى تقريباً .

والحقيقة أن هذا الطفل ستكون قراءته قليلة لأنه لم يتعلم بعد . فهو لم تكن له فرصة حقيقية لتعلم القراءة .

هناك طرق كثيرة ممكنة لإستخدام ذكاء الطفل العام كمعيار أو مقياس

للحكم على نمـــو ه القرائى . و قد استخدمت نتائج الإختبارات العقلية فى تصنيف الطفل كقارىء عاجز مع درجة العمر العقلى كمستوى يتوقع عنده الطفل أن يقرأ . وقد استخدمت دراسات التحصيل المتفوق و المتخلف العمر العقلى كمعيار لتحديد ذوى التحصيل الجيد و ذوى التحصيل الضعيف من التلاميذ . وقد وجدت هذه الدراسات على المستوى العام أن الأطفال الأذكياء تحصيلهم متدن والأطفال الأغبياء تحصيلهم زائد بالمقارنة مع أعمارهم العقلية .

أن الإفتراض ينبغى على الطفل أن يكون تحصيله على مستوى عمره العقلى يحتاج إلى تمحيص ودقيق . ومع أنه من الصحيح إستخدام مثل هذا الحكم مع أنواع من التعلم مثل هذا تعلم الكلمات المسموعة أو الملفوظة فإن هناك أنواعاً أخرى من التعلم لا يتوقع ربطها أو تناولها بنفس الطريقة على سبيل المثال الطفل الذى نسبة ذكائه مائة وخمسون وعمره الزمنى عشر سنوات يكون عمره العقلى خمسة عشر ($\frac{15}{10}$) . وهذا يعنى أنه بناء على درجة عمره العقلى يجب أن تكون دراسته للرياضيات معادلة لطفل فى الصف العاشر (الأول الثانوى) لا طفل الصف الخامس . ولكن من المشكوك فيه ما إذا كان مثل هذا الطفل سيعرف الجبر والهندسة لأنه لم يتعلمها بعد . وأن التحصيل فى القراءة يسير على نفس المنوال .

تعليم القراءة بصورة منظمة لا يبدأ عادة قبل الصف الأول الإبتدائى والطفل العادى بصرف النظر عن نسبة ذكائه يكون لديه القليل مما يمكن قياسه فى قدرته على القراءة عندما يبدأ الصف الأول . وفى هذا الوقت يمكن أن يقال أنه يقرأ عند مستوى درجة واحدة . وإذا أفترضنا أن نسبة الذكاء فى أحد معانيها مؤشر على مستوى التعلم فإننا نستطيع أن نقدر إمكانية القراءة لكل طفل بواسطة معادلة التوقع القرائى التالية :

$$\text{التوقع القرائى} = \left(\frac{\text{نسبة الذكاء}}{١٠٠} \times \text{عدد سنوات تعليم القراءة} \right) - ١,٠$$

وقد أضيف الواحد الصحيح فى هذه المعادلة لأن الطفل الذى بدأ للتو فى تعلم القراءة يعطى درجة الواحد الصحيح وبعد سنة واحدة من التعليم يصنف الطفل العادى عند درجة (٠ر٢).

وبناء على هذه المعادلة يمكن أن يتوقع من الطفل العادى الذى تقل نسبة ذكائه إلى سبعين أن يقرأ عند مستوى ٧ر١ فى نهاية واحدة من التعليم . وفى نهاية سنتين من تعليم الطفل القراءة ينبغى أن يقرأ عند مستوى ٤ر٢ . وبإستخدام نفس المعادلة مع طفل نسبة ذكائه مائه فإنه يتوقع منه أن يقرأ عند مستوى ٠ر٣ بعد سنتين من تعلم القراءة أما الطفل المقتدر ونسبة ذكائه مائه وخمسون فيتوقع منه أن يقرأ عند مستوى (٠ر٤) . وفى نهاية ثلاث سنوات ونصف من تعلم القراءة يتوقع من الطفل نسبة ذكاء ١٣٠ أن يقرأ عند مستوى ٥٥ر٠٥ (١٣٠/١٠٠ × ٥ر٣) × ٠ر١) = ٥٥ر٥ وهى درجة التوقع القرائى لهذا الطفل . وإذا كانت كل العوامل الأخرى التى تؤثر فى النجاح فى القراءة مواتية فإن تعلمه يكون أسرع نوعاً من الطفل العادى بدرجة ذكاء ١٣٠ أى أنه يفرق مستوى توقعه القرائى . أما إذا كانت هذه العوامل أو الظروف غير مواتية فإن قراءته تكون دون المستوى المتوقع وقد يكون متخلفاً لدرجة يصبح معها قارئاً عاجزاً .

لقد أثبتت التجربة والبحث بما يدعو للدهشة أن هذه المعادلة دقيقة فى تقدير إمكانية القدرة على القراءة لدى الطفل العادى . والمعادلة كما هو واضح سهلة فى حسابها . إلا أن الاعتبارات التالية ينبغى أن تؤخذ فى الحسبان .

١ — وقت أو مدة تعليم القراءة هو عدد السنوات والشهور فى المدرسة منذ بداية التعليم المنظم فى القراءة وهذا يبدأ عادة فى الفصل الأول

الإبتدائى بعض الأطفال بطيء التعلم قد يتأخرون عاماً أو ما يقرب من ذلك فى البدء بتعلم القراءة .

٢ — تدريبات الاستعداد أو التهيوء فى رياض الأطفال لاتحسب مع أن دورها كبير فى تقليل فرص حدوث العجز عندما يبدأ تعلم القراءة .

٣ — إذا لم توجـد درجة الذكاء فى إختبـارات بينيه أو ويكسلر Wechsler للذكاء يقـترح بديل موقت هو إختبـار سلوسون للذكاء Slosson Intelligence Test. الذى يقوم المعلم بإجرائه أو اختبار الذكاء للأداء الجماعى .

والآن ينبغى أن نتناول مدى التعاون بين مستوى درجة التوقـع القرائى للطفل وبين المتوسط الفعلى لدرجته فى القراءة الذى يشير إلى أنه قارئ عاجز . .

درجة التفاوت	الصفوف الدراسية						
	١	٢	٣	٤	٥	٦	٧ ومافوقها
التي تشير لوجود عجز	٥ر٠ أو أكثر	٦٦ر أو أكثر	٧٥ر أو أكثر	٠ر١ أو أكثر	٧٥و١ أو أكثر	٥و١ أو أكثر	٠ر٢ أو أكثر
التي تشير لإحتمال وجود عجز	٣ر — ٥ر	٤ر — ٦٦ر	٥ر — ٧٥ر	٧ر — ٠ر١	٩ر — ٥ر١	١ر١ — ٧٥ر١	٣ر١ — ٢

يبين الجدول رقم (١) أن التفاوت يزداد من صف إلى صف . فى الصف الأول على سبيل المثال إذا كان الفرق نصف سنة بين التوقع القرائى فإنه يعتبر فرقا كبير لدرجة تشير إلى مشكلة خطيرة . وحتى الأطفال الذين ينخفض تحصيلهم ثلاثة شهور عن المستوى المتوقع منهم يعتبرون متخلفين بدرجة خطيرة تقتضى مزيداً من الدراسة كحالة ممكنة للعجز . وفى الصف السابع (الأول الإعدادى) ومافوقه ينبغى أن يكون الفرق سنتين أو أكثر حتى يمكن تصنيعه كحالة عجز وإذا كان الفرق بين ٣ر١ سنة إلى سنتين فإنه يشير إلى حالة عجز محتملة إذا كان هناك أدلة أخرى تعزز ذلك .

قد يبدو طفل ممتاز عقليا لكنه مصنف كحالة ممكنة للعجز القرائى أنه يتقدم بدرجة معقولة فى القراءة بالمقارنة مع الأطفال الآخرين فى صفه . وقد يبدو مثلا أنه قارىء كفء فى مواد قراءة الصف الثالث حتى مع أنه قد أنهى لتوه الصف الثانى . أن تحصيله فى القراءة بالمقارنة مع توقعه القرائى قد يضعانه فى منطقة الشك (العجز المحتمل) لكن مستواه ليس منخفضا لدرجة كافية تصنعه كعاجز .وأن دراسة نمطه (بروفيل) القرائى بناء على اختبار جماعة للتشخيص القرائى قد تظهر عدم الانتظام فى نمو مهاراته مما يشير إلى أنه كان يستخدم مهارات خاطئة قد تحد من قدرته فى المستويات الأكثر تقدما إذا تركت دون علاج .

إن كثيراً من حالات القراءة التى كان من الممكن اكتشافها فى مرحلة مبكرة قد لاتظهر حتى تصبح الأساليب التى يؤسف لها مدعمة لدرجة أنها تتدخل فى القراءة الجيدة عند مستوى أكثر نضجا . إن الواجبات أو المطالب المتضمنة فى القراءة تتغير مع ازدياد صعوبة المواد فى البنية والتركيب ولذا تلقى على القارىء بأعباء أكبر . أن المهارات التى قد تكفى للصف الأول والثانى عندما يستخدمها طفل متميز عقليا قد تساعده فى فهم محتوى الكتب الإبتدائية لكنها تسبب له صعوبة فيما بعد مثلا قد يستخدم الطفل فى تعرفه

على الكلمة بتهجى حروفها حرفاً حرفا. هذا الطفل يمكنه بقدرة تعلم عالية أن يقرأ بدرجة معقولة مواداً محدودة المفردات تقدم فى الصفوف الأولى لكنه سيكون معاقاً لدرجة كبيرة مع المفردات الموسعة بدرجة كبيرة التى يصادفها فى الصفوف المتوسطة أو الإعدادية . وأن اعتماده على استخدامه الممتاز لتهجى الكلمة قد يحول دون تنمية مهارات للتعرف على الكلمة أكثر تنوعا . ونتيجة لهذا قد يصبح الطفل قارئاً عاجزا مهدداً فى مستقبله التعليمى بالضرر الجسيم . وكان من الممكن أن تحل مشكلته بسهولة لو أن عجزه الكامن أمكن التعرف عليه وتم علاجه فى فترة مبكرة .

أن القارىء العاجز بصفة عامة هو شخص أتيحت له فرصة تعلم القراءة لكنه لايقرأ جيداً كما يتوقع منه حسب قدرته اللفظية الشفهية وقدرته العقلية ونجاحه فى التعليم غير القرائى . أنه فى الواقع طفل فى الطرف الأدنى من التوزيع فى القراءة إذا قورن بالأطفال الآخرين من سنة ومستوى قدرته العامة . وهو فى الطرف الأدنى لأسباب ستناقش فى الفصول التالية أو القادمة . وينبغى الإشارة على أية حال أن هناك أطفالاً آخرين من مستوى قدرته العامة متقدمون فى توزيع مستوى القراءة بمقدار تخلف القارىء العاجز . هؤلاء القراء المتقدمون كانوا محظوظين فى الواقع ومن المحتمل أن يكونوا قد وهبوا كل العوامل الأخرى التى تؤثر فى النمو الفعال للقراءة .

فئات أو تصنيفات العجز القرائى :

أن الأطفال الذين صنفوا كقراء عاجزين يمكن تجمعهم فى فئات وصفية تساعد فى توضيح الطبيعة العامة للعجز فى القراءة . ويوجد بين الأطفال العاجزين فى القراءة المجموعات التالية :

(أ) حالات التخلف البسيطة .

(ب) حالات خاصة للتخلف .

(جـ) حالات العجز المقيد .

(د) حالات العجز المعقدة .

وسنتناول الكلام عن كل مجموعة منها .

حالات العجز البسيطة :

وتطلق على القراء العاجزين الذين يعوزهم أو ينقصهم النضج العام فى القراءة . وهم متأخرون فى القراءة بدرجة كبيرة عندما يقارنون بالأطفال الآخرين الذى يساوونهم فى التوقع القرائى العام . ولكن توجد صفة معينة مقيدة لنظمه القرائى . ومع أنهم غير ناضجين فى القراءة فإنه لايوجد أى شىء خطأ بصفة خاصة فى قراءتهم . جون ولد فى الصف الخامس له ذكاء متوسط (أنظر جدول (٢) — ليس مهتما بالقراءة وقد قرأ ما يقرب فقط من نصف ما يقرأه طفل عادى فى منتصف الطريق بالصف الثالث . وهو قارىء جيد لمواد الصف الثالث ونمطه الكلى بناء على مجموعة من إختبارات التشخيص يشبه نمط الصف الثالث العادى . هـــذه الحالة هى إحدى حالات التخلف البسيط . ويمكن حل المشكلة بإعطاء جون خبرة أكثر فى القراءة وتعليماً منتظماً على مستوى قدرته فى القراءة . مثل هذه الحالات تتكرر بـــين القراء العاجزين. ومثل هؤلاء الأطفال لايشكلون مشكلة إعادة تعليم لكنهم يحتاجون تكييفاً للمواد والتعليم . وإذا أجبروا على قراءة كتب صعبة جداً بالنسبة لهم أو إذا لم يتلقوا تعليماً منتظما فى تنمية القراءة على مستواهم فإنه من المحتمل جداً أن يصبحوا حالات أكثر صعوبة من العجز القرائى وهناك أسباب كثيرة غير نقص الإهتمام تؤدى إلى إنتشار مثل هـــذه الحالات فى القراءة .

(ب) حالات خاصة للتخلف :

وتطلق على الأطفال الذين لديهم قيود خاصة فى أنماط قراءتهم .

وهؤلاء الأطفال بصفة عامة قراء أكفاء وقـد يصنفون أو لا يصنفون كعاجزين . فهم يصنفون كعاجزين إذا كانوا ضعافاً فى مجالات للقراءة بما يكفى لخفض متوسط أدائهم درجات كافية . وقارئ (كـما هو فى شكل ٢) قارئة تستطيع أن تقرأ وتفهم الدلالة العامة لفقرات مستوى صعوبتها كاف لتحدى القدرة على القراءة للأطفال من سنها وفى ذكائها . وهى على أية حال لاتستطيع أن تقرأ لإتباع التعليمات أو لتنظيم قطع القراءة الطويلة التى ترتبط فيما بينها . وهى قد أكتسبت القدرات والمهارات العامة الرئيسية فى القراءة لكنها لم تتعلم أن تطوعها جميعها لأغراضها من القراءة. وقد تكون عديمة التجربة أو الخبرة فى تنظيم ومعرفة العلاقات بين ما تقرأ . وهى تحتاج إلى تدريب فى المجالات التى تكون ضعيفة فيها أكثر من حاجتها إلى إعادة تعليمها فى القدرات والمهارات الأساسية . وهى أساساً قارئة مقتدرة لكنها متخلفة بطريقة لاتحد من نموها العام فى القراءة .

(جـ) حالات العجز المقيد :

وتطلق على القراء العاجزين الذين يعانون من عيوب خطيرة فى قدرتهم ومهاراتهم الأساسية تحد نموهم الكلى فى القراءة . ويندرج تحت هذه الفئة الأطفال الذين يعانون من عيوب فى تعرف الكلمة تحـد من عاداتهم الآلية أو عدم قدرتهم على فهم الوحدات الفكرية وماشابهها . إن الحقيقة الرئيسية عن أطفال هذه الفئة هى أنهم يحتاجون إلى إعادة تعليمهم . وهم يحتاجون إلى محو تعلم بعض الأشياء التى تعلموها كما يحتاجون إلى تعلم بعض الأساليب الرئيسية الجديدة فى القراءة وهم قد فشلوا فى تعلم بعض الجوانب الضرورية لنموهم فى القراءة واكتسبوا أسلوباً مؤسفاً فى تناولهم القراءة وبالغوا فى التركيز على مهارة واحدة مطلوبة لدرجة أن هذا التركيز قد أفقدهم التوازن فى تناولهم للقراءة والإقدام عليها هؤلاء الأطفال يحتاجون مساعدة من خلال برامج علاجية جيـدة التخطيط لعلاج أنماط قراءتهم الخاطئة ولتنمية المهارات وفق إحتياجاتهم .

شكل(د): أنماط القراء القاصرين (العاجزين)

درجات التلاميذ

	الدرجة المقابلة للعمر الزمني	القراءة المتوقعة	اختبار النمو في القراءة (بوند – سالو – هويت)			اختبار تشخيص القراءة الصامتة (بوند – سالو – هويت)				
			فهم الأفكار الرئيسية	فهم تعليمات معينة	تعرف الكلمة	الكلمات منفصلة	الكلمات في السياق	التحليل البصري	معرفة أجزاء الكلمة	تمثيل الكلمة

٦ر٠ – ٥ر٥ – ٥ر٠ – ٤ر٥ – ٤ر٠ – ٣ر٥ – ٣ر٠ – ٢ر٥ – ٢فأقل

ماريا — جون — جورج

جورج كما هو شكل (٢) يعانى من عجز مقيد . وهو ولد مقتدر فى الصف الخامس وضعيف جداً فى كل أنواع القراءة . وذكاوءه المرتفع يساعده على النقاط والأفكار الرئيسية أو الهامة فى القطعة التى يقرأها بدرجة جيدة نسبياً مع أن قراءته لمعرفة تفصيلات معينة أقل مستوى . وقدرته على تعرف الكلمة غير ناضجة بدرجة أكثر . ويبين نمطه فى القراءة أنه ضعيف فى تعرف الكلمات منفصلة مع أنه يجد بعض المساعدة من موشرات السياق ويبدو أن مشكلته الرئيسية هى عـدم قدرته على التحديد البصرى لمكان الأجزاء المستخدمة للكلمات مع أن معرفته بنفس عناصر الكلمة عنـدما تفصل أو تعزل له متقدمه بعض الشيء . وهو أيضاً يعانى من صعوبة فى إعادة تجميع عناصر الكلمة التى يتعرف عليها فى وحدات لفظية . هـذان القيدان أو الشرطان (التحليل البصرى وتوليف الكلمة) ضروريان للتعرف على الكلمة بكفاءة . وهما ليسا السبب المحتمل الوحيد لعجز جورج فى القراءة لكنها من ناحية أخرى يهددان بإعاقة أى نمو فى المستقبل مالم يتم علاجها بعمل علاجى دقيق . وبخصوص أنواع التدريب اللازمة لمثل هذه الحالات فإننا سنتناولها فى الفصل العاشر .

(حـ) حالات العجز المعقدة :

وتطلق على مجموعات فرعية ذات عجز مقيـد من الأطفال الذين يواجهون عيوباً فى أنماط قراءتهم بما يحـدد مستقبل نموهم فى القراءة . وتزداد قراءتهم تعقيداً بإتجاهات موسفة نحو القراءة وبتكيف غير مرغوب فيه لفشلهم فى التقدم .

ويزداد إعادة تعلم هوءلاء الأطفال تعقيداً بالمعوقات الحسية والجسمية وغيرها . وكل طفل مصنف على أنه حالة عجز معقدة يحتاج إلى برنامج علاجى مصمم بعناية لمواجهة التعقيدات الخاصة بمشكلاته .

وسيحتاج الأمر إلى تشخيص أكثر استعاضه لتحديد ماذا كان جورج

عنده عجز مقيد فقط أو أنه فى حقيقة الأمر حالة عجز معقدة . وعند هذا الحد من الدراسة أصبح من الواضح أن جورج له نمط غير متسق يكشف عن ظرف مقيد واضح يحتاج إلى علاج . كما يحتاج الأمر أيضاً تقويم شخصيته وإتجاهه وقياس خصائصه الحسية والجسمية والإنفعالية . أما العوامل التكوينية (الخلقيــة) والبيئية التى سنناقشها فى الفصلين القادمين فيجب استكشافها لتوضيح الفئة التى يوضع فيها هذا الطفل ولتصميم برنامج علاجى للتغلب على الصعوبات التى يواجهها . وسنناقش فى الفصل الثانى عشــر التعديلات المطلوبة فى العمل العلاجى لحالات العجز المعقدة .

الملخص :

إن القارىء العاجز هو أكثر من مجرد طفل لايستطيع القراءة جيداً . ويمكن أن يوجد هذا الطفل بين الأطفال فى كل المستويات القدرة والعقلية العامة تقريباً . وهو طفل لايقرأ جيداً بالدرجة المتوقعة منه فى ضوء نضجه العقلى أو اللفظى وليس هناك قارئان عاجزان متساويين تماماً ومن المحتمل أنه لايوجد عاجزان تسبب فى حدوثهما نفس مجموعة الظروف. كثير من القراء العاجزين يصبحون ثابطى الهمة وغالبــاً ما ينمون توتراً إنفعالياً فى مواقف القراءة .

ويجب أن يقوم تصنيف الطفل إلى قارىء عاجز وليس مجرد قارىء ضعيف على أساس فرصته للتعلم وقدرته اللفظية وقدرته التى يكشف عنها فى توجيه نفسه للمواقف التعليمية فى غير القراءة وكذلك قدرته التى العقلية العامة . أن القدرة العقلية للطفل تستخدم غالباً فى تقويم توقعه القرائى . ويجب أن نتوخى العناية فى قياس القدرة العقلية للقارىء العاجز لأن معظم الإختبارات تتطلب قدرة على القراءة . ولهذا السبب تعتبر الإختبارات العقلية الفردية أنسب وسيلة .

أن مشكلة إستخدام النمو العقلى كوسيلة لتحديد التوقع القرائى هى

مشكلة معقدة . وأن استخدام العمر العقلى كمعيار وحيد للتحصيل المتوقع فى القراءة يثير تساؤلا حول مصداقيته أو صدقه . والأسلوب الأكثر معقولية وفائدة هو الاعتماد على الحسابات القائمة على أساس سنوات تعلم الطفل للقراءة ونسبة ذكائه .

أن القراء العاجزين يمكن تصنيفهم إلى فئات وصفية تبعاً لخطورة المشكلة وطبيعة التكيف المطلوب . وحالات التخلف البسيطة هى حالات أطفال قدرتهم على القراءة غير ناضجة بصفة عامة لكنها فيما عدا ذلك متوازنة والأطفال ذو التخلف الخاص ضعاف فى نوع أو أكثر من القراءة إلا أنهم أكفاء فى قدراتهم ومهاراتهم الأساسية فى القراءة . والأطفال ذوو العجز المقيد عندهم عيوب فى قدرتهم الأساسية فى القراءة تحول دون مستقبل نموهم فى القراءة. والأطفال ذوو العجز المعقد فى القراءة هم أطفال لا يستطيعون النمو أكثر فى القراءة بسبب عيوبهم فى قدراتهم القراءة الأساسية وتتعقد مشكلاتهم بظروف مثل عزوفهم عن القراءة أو رفضهم لها ووجود مشكلات فى شخصياتهم وكذلك وجود معوقات تعليمية أخرى حسية وجسمية .

الفصل الرابع

أسباب العجز القرائى : الأسباب العضوية

الفصل الرابع

أسباب العجز القرائى : الأسباب العضوية

يعزى العجز عن القراءة إلى أسباب عديدة . فقلما يجد المدرس أو الطبيب أن العجز الذى يعانى منه الطفل فى القراءة ناشىء عن عامل واحد . وفى أغلب الأحوال يكون هذا العجز ناتجاً عن عدة عوامل تضافرت معاً لتمثل حاجزاً يحول بين الطفل وبين تقدمه الملموس فى القراءة . والقراءة عملية معقدة تقوم على اكتساب وتطبيق مجموعة من المهـارات متعددة الجوانب تعمل معا فى تناسق تام ولا يتم اكتساب هذه المهارات إلا من خلال التمرس والتدريب المتواصل تحت الإشراف الدقيق . وبشرط وجود الدافع له . ولأن القراءة عملية معقدة كان من الطبيعى والمتوقع أن تواجه عديداً من المشكلات التى تعوق تنمية المهارات التى تشتمل عليها . ولاتزال هذه العوامل العديدة تعمل منفردة أو مجتمعة فى أغلب الأحيان على إعاقة استمرار التقدم فى مهارة القراءة حتى يتم تحديدها وعلاجها أو حتى يصبح فى الإمكان تصميم نظام للتدريس العلاجى له القدرة على التكيف مع النتائج المترتبة على هذه العوامل أو التغلب عليها .

أن وصف مشكلة القصور أو العجز القرائى بالديسلكسيا (١) ، أى خلل فى وظائف المخ . يبدو خطيراً ولا يقترح الوسائل التى تمكننا من مساعدة الطفل وعلاجه . بل أن هذا المصطلح فى حد ذاته تختلف الآراء حول معناه ودلالته . ومن المؤكد أنه بهذه الصورة يكون ضرره أكثر من نفعه . ومثل هذه المصطلحات لا تعطى عادة أى مؤشر علاجى للمشكلة .

---

(١) Dyslexia ويقصد بها الضعف الشديد فى القدرة على القراءة الناجم عن خلل فى المخ .

إن التحديد الدقيق لما يتطلبه تعليم الطفل القراءة ، ثم إتباع ذلك بتحديد الوسائل والطرق المناسبة يعتبر أكثر نفعاً وفائدة من الإقتصار على مجرد إطلاق المصطلحات . وتزداد المشكلة تعقيداً فى بعض الحالات عندما يصبح من الصعب أو المستحيل التمييز بين أسباب المشكلة ونتائجها . فمن اليسير مثلا . الوقوع فى خطأ إرجاع الفشل فى القراءة إلى مشكلات التوتر الإنفعالى أو المشكلات السلوكية بينما لا يعدو أن يكون سبب هذا الفشل ، وعى الطفل وإحساسه به ومعاناته نتيجة هذا الإحساس .

وسيتناول هذا الفصل بالمناقشة والتقييم دور كل من العوامل العضوية أو الجسمية والظروف الناشئة عنها وما تؤدى إليه من جوانب القصور والعجز ى القراءة . وسيتعرض أيضاً لمناقشة أشكال العجز فى صورها المختلفة . البصرى والسمعى والصوتى والعقلى وكذلك الحالة الصحية العامة والعصبية .

العيوب البصرية :

يذكر « رذرفورد » Rutherford إحدى الحالات المتطرفة للقصور فى القدرة البصرية : كانت « سوزان » فيما يبدو طفلة عادية . متوافقة حتى التحقت بالصف الأول . فإذا بها تجد صعوبة فى تعلم القراءة : وقد كشف الفحص عن وجود قصور بصرى . وبعد حصولها على نظارة مناسبة لعلاج هذا القصور . وفى أثناء طريقها للمنزل كانت « سوزان » تسأل والدتها عن اللافتات والأضواء الخلفية للسيارات بل عن أوراق الأشجار أيضاً . لقد شاهدت كل ذلك من قبل بطبيعة الحال ، إلا أن الأشياء لم تكن تبدو حينذاك بالشكل أو الأبعاد التى تبدو به عليه الآن حتى أنها لم تستطع أن تتعرف عليها وأصبحت جديدة تماماً بالنسبة لها . ولا عجب إذن أنه لم يكن فى استطاعتها تعلم القراءة قبل حصولها على النظارة الطبية .

لقد أصبح الآن من الأمور البديهية أن قيــام الجهاز البصرى بدوره يعتبر من المتطلبات الأساسية للقراءة دون أية معاناة ، وعندما يبدو على الطفل أية شواهد تدل على العجز . يسارع كل من المعلمين والآباء عادة إلى ربط هذا القصور والعجز بالضعف فى القدرة البصرية ، وقد يكون بصر الطفل ضعيفاً فعلا مما تصبح معه القراءة أمراً عسيراً . بل إن هناك عدداً من أشكال ضعف البصر أقل حدة ولكنها تعوق الأطفال عن القراءة وعندما يبذل هؤلاء الأطفال المحاولات للقراءة يشعرون بالتوتر والقلق بل والإجهاد فيتوقفون عن الاستمرار فى المحاولة بعد فترة قصيرة . بل قد يرفضون ويمتنعون عن القراءة تماماً . وبالرغم من أن بعض نواحى القصور البصرى الخفيفة لا تؤثر فى تعلم القراءة إلا أنها تجعل من القراءة لفترة طويلة أمراً مجهداً شاقاً بالنسبة للمتعلم . وليس من المستغرب بعد كل ذلك أن تركز البحوث والدراسات العديدة على نواحى القصور فى القدرة البصرية كسبب رئيسى للضعف فى القراءة .

أن عدداً غير قليل من البحوث التى تناولت العلاقة بين القصور البصرى وصعوبة القراءة أعطت نتائج متناقضة إلى حد ما ، وتشير الدراسة التى قام بها « فاينتروب Weintraub » فى هذا المجال إلى أن الاختلاف مازال قائماً حول طبيعة هذه العلاقة . إلا أنه خرج من دراسته ببعض الإتجاهات المشتركة التى أجمعت عليها معظم البحوث وهى :

١ — أن نسبة الأطفال الذين يعانون من القصور فى القدرة البصرية وفى نفس الوقت يجـــدون صعوبة فى القراءة أكبر بدرجة قليلة من نسبة الأطفال الذين لايعانون من هذه الصعوبة .

٢ — أن أداء مجموعة الأطفال ذات القصور البصرى فى مهارة القراءة أقل بكثير ممن لا يعانون من هذا القصور .

٣ — أن كثيراً من الأطفال ذوى القصور البصرى يتعلمون القراءة بنفس الدرجة أو بدرجة أكبر من تعلم الأطفال العاديين لها .

٤ — أن بعض الأطفال الذين يعانون من القصور البصرى بصرف النظر عن نوعه يحرزون تقدماً ملموساً فى مستوى القراءة . ويبدو أن معظم أنواع القصور البصرى، تزيد من إحتمال العجز فى القراءة إلا أن أى نوع منها لا يكفى وحده للقضاء على الأداء الجيد فى القراءة . وقد يكون تفسير ذلك أن فشل بعض الأطفال ذوى القصور البصرى فى تعلم القراءة يرجع إلى ما يبذلونه من جهد إضافى لإتقان مهارة القراءة ، بينما الأطفال الآخرون الذين يعانون من نفس القصور يتعلمون القراءة بشكل جيد لأنهم يجتهدون لسبب أو لآخر فى التغلب على هذا القصور ، وهناك احتمال أن يكون الأطفال المعوقين بصرياً الذين يقرأون بشكل جيد قد تعلموا فى ظروف من الإجهاد والتوتر البصرى : والمعلم الجيد يلاحظ دائماً علامات وشواهد الإجهاد على تلاميذه المعوقين بصرياً فى المواقف التى تتطلب منهم أداء أنشطة بصرية كبيرة ، ويعمل على تعديل أساليبه بما يتناسب مع ظروف هؤلاء التلاميذ . ويتناول الفصل الثانى عشر الأساليب التعليمية المناسبة لمواجهة مثل هذه المشكلات .

أنماط العيوب البصرية :

قد يرتبط عدم القدرة على القراءة بالخطأ البؤرى للأشعة الضوئية refractive errors أى فى نقطة التجمع الخاطىء للأشعة الضوئية التى تستقبلها العين . ومع ذلك فقد أشارت نتائج البحث الذى قام به « إيامز » Bamis و « فاريس » Farris و « تيلر » Taylor و « يونج » Young إلى أن بعض أنماط الخطأ البؤرى ترتبط بدرجة أكبر من غيرها بالضعف فى القراءة ، فالطفل طويل النظر (١) الذى يستطيع بسهولة تجميع ما يصدر عن

(1) hyperopic.

الأهداف البعيدة من أشعة ضوئية فى نقطة بؤرية ، ولا يستطيع فى نفس الوقت تجميعها بالنسبة للأهداف القريبة قد يكون أكثر قابلية للضعف فى القراءة من غيره من الأطفال العاديين . ونجد فى المقابل ، أن الطفل الذى يعانى من قصر فى النظر (١) وله القدرة على تجميع الأشعة الضوئية الصادرة من هدف قريب بدرجة أكبر من تلك التى تصدر من هدف بعيد ، من غير المحتمل أن يعانى من ضعف فى القراءة بل قد لا يختلف عن الأطفال العاديين . ويمكن التسليم بهذه النتيجة إذا ما أدركنا أن طبيعة عملية القراءة تتطلب إمعان النظر لفترة طويلة فى أهداف قريبة . إلا أنه فى حالة إعتماد طريقة التدريس على وسائل بصرية أو على استخدام السبورة يجد الطفل قصير النظر صعوبات جمة فى متابعتها .

وتعتبر مشكلات تجميع الأشعة الضوئية للعينين معاً (٢) فى نفس الوقت وعلى نحو دقيق أكثر العيوب شيوعاً بين التلاميذ الذين يعانون من ضعف فى القراءة . ويعزى هذا العيب إلى ضعف فى عضلات إحدى أو كلتا العينين (٣)، الذى يؤدى فى بعض الحالات المتأخرة إلى إزدواجية صورة الشىء الواحد . ويكون من نتيجة ذلك تداخل الصور المرئية وإجهاد الفرد أو « زرد » إحدى العينين عند القراءة ، وقد أوضحت بعض الدراسات أن التلاميذ الذين يبصرون بعين واحدة يتمكنون من القراءة بشكل أفضل ممن يعانون من خلل فى عضلات العينين .

ومن المظاهر التى تتعلق بالتناسق الوظيفى لكلتا العينين فى عملية القراءة دقة تجمع الأشعة فى بؤرة واحدة تستقبل جميع ما يصل إليها فى صورة واحدة واضحة ، وقد توصل إيامز وتيلر وسباك وتيلمان وويتى وكوبل (٤)

---

(1) myobic.

(2) binocular difficulties.

(3) strabismus.

(4) Eames, Taylor, Spache, Tillmen, Witty, Kopel.

إلى عدة نتائج لبحوث أجروها فى هذا المجال تشير إلى ارتباط مشكلات مزج الصور وتجميعها بمشكلات القراءة . ولا يقتصر الأمر على الدقة التى يتم بها مزج ودمج هذه الصور بل يتوقف أيضاً على السرعة التى تتم بها هذه العملية . وقد دلت البحوث أيضاً على أن صعوبات القراءة ترجع إلى ما يصدر عن الأشياء الثابتة من صور بصرية تختلف فى حجمها أو شكلها فى كلتا العينين (١) ، وفى بحث أجراه ديربورن وأندرسون (٢) وجد أن هذه الظاهرة تعد من أحد العوامل المساعدة التى تؤدى إلى العجز القرائى والعمل على استمراره .

وغالباً ما يؤدى القصور فى الجوانب البصرية إلى ضعف أو انعدام القدرة على القراءة بالرغم من أن العديد من الأطفال يستطيعون القراءة بشكل جيد بالرغم من القصور الذى يعانونه فى الإدراك البصرى ، وهؤلاء الأطفال أكثر عرضه لمشكلات القراءة ومن الصعب تدريبهم عليها . ومن الأمور التى تعتبر ضرورية جداً للعمل على تصحيح نواحى القصور أو العيوب البصرية التى يعانى منها الأطفال حتى وإن كانوا لا يعانون من أية صعوبات فى القراءة . وعلاج هذه العيوب يساعد الأطفال على تعلم القراءة بدرجة أفضل وإن كان لا يمحوها كلية ، وما إن يبدأ علاج هذه الحالة حتى يظهر معظم التلاميذ تقدماً ملموساً إذا ما توافر لهم التعليم العلاجى المناسب .

التعرف على العيوب البصرية :

يمكن التوصل إلى تحديد العيوب البصرية والكشف عنها بدرجة كبيرة من الدقة إذا ما ساد التعاون بين ما يبذله كل من البيت والمدرسة ومراكز الرعاية الطبية من جهود وإذا ما تم التنسيق بينها ، ويمكن الرجوع إلى « لين فو » (٣)

---

(1) aniseikonia.

(2) Dearborn and Anderson.

(3) Linfu.

لمعرفة ما يتم أثناء الفحص البصرى وخاصة الأطفال ما قبل الالتحاق بالمدرسة. أما فى مجال دور الآباء فى الكشف المبكر عن العيوب البصرية فيمكن الاستفادة من البحث الذى قام به إبرلى (١) ، ويمكن الإستفادة من الآراء والاقترافات التى عرضها جوب (٢) فى مجال التخطيط لبرامج فحص البصر وتنظيمها فى المدارس .

وفى دراسة شاملة قام بها نوكس (٣) وكوزلوفسكى (٤) أكدت النتائج على ضرورة قيام المعلم بملاحظة تلاميذه وإجراء بعض الاختبارات البصرية التى توفرها المدرسة له . وبذلك يمكن التوصل إلى تحديد الأطفال الذين يحتاجون للرعاية البصرية واكتشافهم بدرجة أدق مما لو اقتصرنا على ملاحظة المدرس أو الإختبارات البصرية المدرسية وحدها .

غير أن « جوب» يحذر من الإعتماد كلية على نتائج الإختبارات البصرية ويرى أنها تفيد فقط فى الكشف المبدئى عن العيوب البصرية . ولابد من تحويل التلاميذ الذين يعانون فعلا أو الذين قد يتعرضون لمشكلات بصرية وتوجيههم إلى مراكز الرعاية البصرية المتخصصة .

إن الإختبارات البصرية ليست إختبارات أو فحوصاً تشخيصية ، ولا تعطى المدرسين أو الممرضات فى المدارس الحق فى تشخيص المشكلات البصرية أو علاجها .

طرق وسائل الكشف عن العيوب البصرية :

فيما يلى بعض مقاييس ووسائل الكشف عن العيوب البصرية التى تعترف بها المدارس وتطبقها .

---

(1) Eberly.

(2) Jobe

(3) Knox

(4) Kozlowski

١ - إختبارات كيستون للمسح البصرى Keystone visual survey Tests

٢ - إختبار ماساشوستس للقدرة البصرية .

٣ - إختبـــار القــدرة البصرية لطلاب المدارس (بوش ولوم - وروتشستر).

٤ - الكشاف البصرى (المؤسسة الأمريكية للبصريات).

٥ - إختبار تيتموس البصرى للمدارس .

دور المعلم فى ملاحظة العيوب البصرية :

- يرى « نوكس من خلال بحث شامل أجراه فى مجـــال الكشف على الأطفال الذين يعانون من عيوب بصرية عن طريق ملاحظتهم أولا ثم التحقق منها أى العيوب عن طريق أخصائى العيون أنه يمكن الاستفادة من الأغراض السلوكية التالية أثناء ملاحظة التلاميذ :

١ - تقلص عضلات الوجه .

٢ - مسك الكتاب قريباً من الوجه .

٣ - التوتر أثناء النشاط البصرى .

٤ - إمالة الرأس للخلف .

٥ - إمالة الرأس للأمام .

٦ - توتر عضلات الجسم أثناء النظر إلى الأشياء البعيدة .

٧ - الوضع غير المناسب لجلسة التلميذ .

٨ - تحريك الرأس كثيراً أثناء القراءة .

٩ - حك العينين مراراً .

١٠ - ميل التلميذ لتجنب الأعمال التى تحتاج لتدقيق النظر .

١١ - ميل التلميذ لتخطى السطور وتتابعها أثناء القراءة .

إن ملاحظة ما بين إثنين وأربعة من هذه الأغراض والتأكد من استمرارها يعد من مسئوليات المعلم . فينبغى عليه أولا التحقق من وجودها ثم مناقشتها مع الآباء والإدارة المدرسية وأطباء الرعاية البصرية بغية توفير الفحص الدقيق لبصر التلميذ . فإذا ما اكتشف الطبيب عيبا بصرياً تضافرت جهود جميع الأطراف المعنية لتوفير الرعاية المناسبة للتلميذ ولوضع ما يناسبه من برامج تعليمية فى المدرسة . وسيعرض الفصل الثانى عشر بعض المقترحات فى هذا المجال .

وظائف الجهاز البصرى وعيوبه :

إن النتائج التى كشف عنها البحوث والدراسات فى العملية البصرية « الإدراك البصرى والذاكرة البصرية ، والتتابع البصرى » وعلاقتها بالعجز القرائى جاءت متناقضة تماماً ، مما دعى فرنون Vernon إلى مسح جميع البحوث التى حاولت إيجاد علاقة ما بين قصور الإدراك البصرى وصعوبات القراءة . وخرج من هذه الدراسة إلى الإعتقاد بأن قصور الإدراك البصرى يشكل أحد مظاهر العجز الحاد فى القراءة ، إلا أنه كثيراً ما يرتبط هذا القصور بالتأخر فى مستوى النضج للفرد حتى أنه يعد من السمات العامة للنضج يتضمن أيضاً النمو اللغوى ونمو الشخصية .

وجد روبنسون Robinson أن للتلاميذ الذين يعانون من قصور فى الإدراك البصرى معدل ذكاء يقل كثيراً عن الطلاب الآخرين ، ووجد « براين » « وبراين» Bryan & Bryan من خلال مسح لعدة بحوث حديثة أجريت على وظائف الجهاز البصرى وعملياته وخاصة الذاكرة البصرية والتتابع الزمنى لصور المرئيات أن العلاقة بين هذه القدرات والعجز القرائى لم تكن واضحة بقدر كاف ، ويرجع هذا الغموض إلى سببين رئيسين : أولهما يتعلق بصدق المقياس الذى استخدمه الباحثان فى قياس الأداء الوظيفى لعمليات الجهاز البصرى ، والسبب الآخر يتعلق بتداخل عوامل أخرى

تؤثر فى درجة القراءة مع الوظائف البصرية وعملياتها ، مما استحال معه التحديد الدقيق للسبب الرئيسى الذى يعزى إليه العجز القرائى . وقد اهتم « فرنون » « وروبنسون » بما يشوب نتائج البحوث من ريبة وشكوك فيما كشفت عنه بالنسبة لمشكلات العمليات البصرية .

وتدل الجهود الإكلينيكية على أن الأطفال الذين يعانون فعلا من مشكلات تتعلق بالعمليات البصرية وفى نفس الوقت يعانون من عجز كبير فى القراءة كثيراً مايفيدون بصورة عامة من الوسائل الحركية — السمعية — البصرية — المطبقة فى طرق تدريس القراءة . (أنظر الفصل الحادى عشر)

العيوب السمعية :

قد تكون الأشكال المختلفة للقصور السمعى فى ظروف معينة سبباً رئيسيا للتعثر فى القراءة ، وتكشف نتائج البحوث عن إرتباط مباشر — أنه بدرجة ضعيفة — بين بعض السمات السمعية واتقان القراءة (ارجع إلى وينتروب Weintraub فى دراسته المسحية الشاملة للبحوث فى هذا المجال) . وبالإضافة إلى ذلك يذكر الباحثون الإكلينيكيون ، من أمثال « دوريل » « ومورفى » Durrell & Murphy عدة حالات تبين فيها إرتباط نواحى الضعف السمعى بالضعف فى القراءة .

ويمكن للمرء إدراك ما للقدرات السمعية من أهمية إذا ما عرف أن كل طفل يتعلم القراءة معتمداً على ما استوعبه واستخدمه من لغة تأثرت بدورها بما سمعه من مفردات وتراكيب لغوية ، وينبغى أن نذكر أيضا أن معظم طرق تدريس القراءة فى المراحل الأولى تعتمد بدرجة كبيرة على مايعطيه المعلم من تعليمات وتوجيهات شفهية . وعلى ذلك يفتقد الطفل الذى لايسمع جيداً الكثير مما يتمتع به غيره من الأطفال ذوى القدرة العالية على السمع وذوى العادات الصحيحة للاستماع والتركيز ، وتدل النتائج التى توصلت إليها البحوث والتجارب الإكلينيكية على أن

بعض الأطفال استطاعوا التغلب على مايفتقرون إليه من مزايا سمعية بينما فشل أطفال آخرون فى ذلك ، ويتوقف الناتج النهائى لحالات الضعف السمعى على العديد من العوامل التى تتضافر معاً ، منها نوع ودرجة الضعف أو القصور السمعى والفترة الزمنية التى مضت على هذا الضعف قبل اكتشافه ونوعية البرامج التعليمية وتوافر الوسائل للتنسيق بين جهود الآباء والأخصائيين ودافعية الطفل ورغبته فى القراءة .

أنماط القصور السمعى :

حدد وينتروب Weintrub ثلاثة مجالات رئيسية للقدرة السمعية هى :

١ - حدة حاسة السمع .

٢ - القدرة على الاستماع .

٣ - عمليات النشاط السمعى (التعامل مع الأصوات) .

وترجع معظم الأخطاء التى تقع فيها البحوث والدراسات الإكلينيكية إلى صعوبات الفصل بين تأثير كل من فقد حاسة السمع ومهارات الإستماع وعمليات النشاط السمعى ، وغالبا ما يعانى تلميذ ما من الجوانب الثلاثة لحاسة السمع وقد تكون المشكلة أحيانا محدودة فى جانب واحد دون غيره . فبعض الأطفال ، مثلا لايعانون من فقد كبير فى حاسة السمع ، إلا أنهم يجدون صعوبة فى سماع الأصوات المختلفة التى تتكون منها الكلمات المفردة . فى حين أنهم لايجدون صعوبة فى فهم معانيها إذا استخدمت فى سياق جملة منطوقة أثناء حديث ما . وبعض الأطفال ممن فقدوا حاسة السمع يعانون من جميع الجوانب السمعية المتعلقة باللغة والحديث والقراءة ، بل هناك أيضا من الأطفال من يعانون من مشكلة دمج الأصوات لتكون كلمات أو مفردات والتعرف على معانيها . وتتعدد نواحى وأنماط القصور السمعى وتصبح بعض الوسائل العلاجية مفيدة وفعالة بالنسبة لبعض الأطفال . ولاتكون كذلك بالنسبة لغيرهم ممن يعانون من شكل آخر لهذا القصور أو الضعف .

وبالرغم من عـــدم إتفاق البحوث والدراسات نتيجة لإستخدامها لوسائل مختلفة فى القياس ولعدم توافر معايير موحدة تميز الأطفال الذين يعانون من قصور سمعى عن غيرهم ممن يعانون من مشكلات أخرى غير سمعية . فإنه يمكن القول بأن عدداً كبيراً تبلغ نسبته حوالى ٥ ٪ من أطفال المدارس يعانون من شكل أو آخر من فقدان السمع بدرجة خطيرة . ومن الواضح أن عدداً أكبر من هؤلاء الأطفال يعانون من فقدان السمع بدرجة خفيفة قد تزداد حدة فيما بعد ما لم تلق الإهتمام الكافى وما لم تعالج طبياً بشكل دقيق .

لقد إهتم عدد من الباحثين بدراسة العلاقة بين الأشكال المختلفة لفقدان حاسة السمع وخاصة الأشكال التى يعانى منها أغلب الأطفال ومشكلات القراءة . ومن هؤلاء الباحثين بوند Bond . وهنرى Henry » وكنيدى Kennedy . وجونسن Johnson . وبولنج Poling ، ورينسولدز Reynolds ، وروبنسون Robinson ، وويتى Witty ، وكوبل Kopel وبالرغم من أن الأطفال الذين يعانون من الأشكال الحادة لفقدان السمع يجدون صعوبة بالغة فى تعلم القراءة . فإن غيرهم ممن يعانون من فقد السمع بدرجة أقل يتمكنون على نحو ما من تعلم القراءة إذا تم اكتشاف وتحديد هذا القصور فى وقت مبكر وتم علاجه طبياً وتعليمياً بالطريقة المناسبة ويؤكد المعلم أو أخصائى القراءة على أهمية التدريس المناسب للصوتيات والتخطيط له بشكل دقيق (يتناول الفصل الثانى عشر الوسائل التعليمية المناسبة فى مجال الصوتيات) .

مازال حتى الآن الجــدال محتدماً حول العلاقة بين كل من القدرة على الاستماع وما تتضمنه من عمليات من ناحية والعجز القرائى من ناحية أخرى وقام كل من برايان Bryan وبرايان Bryan وجروف Groff وهاميل ولارزن Hammill and Larsen بدراسة مسحية للبحوث والدراسات

التى تناولت هذا الموضوع . وتؤكد التطبيقات والدراسات الأكلينيكية أن الارتفاع بمستوى الأداء فى مهارات الاستماع والعمليات التى تتضمنها تعد بالنسبة لبعض الأطفال من الوسائل الضرورية التى تؤدى إلى العلاج الكامل لهذه المشكلة .

تحديد العيوب السمعية :

يتوقف النجاح فى تحديد العيوب السمعية — كما هو الحال فى المجال البصرى على ما يلقاه من تعاون جميع الأطراف المعنية والتنسيق بين جهودها بما فيها البيت والمدرسة وأخصائيو السمع ، ولقد كان للفحص الشامل المبكر للأطفال فائدة كبيرة فى حالات عديدة ، مما يؤكد أهمية القيام بهذه الفحوص وتنظيم برامجها .

ويتم فحص قوة السمع لدى الشخص وتقدير درجة فقدانه لهذه الحاسة بواسطة مقياس السمع ، وقد قامت عدة شركات بإنتاج أشكال مختلفة من هذه المقاييس بحيث يسهل إستخدامها فى المدارس ، ومن هذه المقاييس .

١ — مقاييس امبكو للسمع	Ambco Audiometers
٢ — مقاييس بلتون للسمع	Beltone Ausiometors
٣ — مقاييس جريسون — ستادلر للسمع	Grason–Stadler Audio
٤ — مقاييس مايكو للسمع	Maico Aundiometers

ملاحظة المعلم لتلاميذه :

بمقـــدور المعلم اليقظ ملاحظة الشواهد أو الأعراض التى تشير إلى وجود مشكلة فى حاسة السمع من خلال الملاحظة المتأنية الدقيقة لسلوك

تلاميذه ، وقد يعانى التلميذ من إحدى عيوب السمع إذا ظهر من سلوكه الأعراض التالية :

١ — عدم الانتباه أثناء الأنشطة التى تتطلب الاستماع .

٣ — تكرار عدم الفهم أو إساءة الفهم للتعليمات الشفهية الصادرة له فى مجال التدريبات الشفهية على التراكيب اللغوية .

٣ — توجيه إحدى الأذنين أو إمالة الرأس للأمام تجاه المتحدث عند الإستماع له .

٤ — تركيز النظر على وجه المتحدث أو إتخاذ وضع فى الجلسة مشحون بالتوتر والتحفز أثناء عملية الاستماع .

٥ — الإلتزام بنبرة واحدة عند التحدث أو نطق الكلمات بطريقة غير صحيحة أو على نحو غير واضح .

٦ — الشكوى من آلام فى الأذن أو صعوبة فى السمع .

٧ — الحرص على الاقتراب من مصادر الصوت .

٨ — أعراض البرد المتكررة وإفرازات الأذن أو صعوبة التنفس .

وعند إجراء فحص للقدرة السمعية بطريقة غير رسمية ، يمكن للفاحص أن يلجأ لإختبار بسيط يعتمد على الهمس أو الصوت المنخفض ، ويعطف كل أربعة أو خمسة تلاميذ فى حجرة يسودها الهدوء بحيث يبعدون عن الفاحص بحوالى خمسة أقدام وبحيث يكون ظهر كل تلميذ فى إتجاه الفاحص ويلزم الفاحص مكانه ويقوم بإصدار التعليمات للتلاميذ فى صوت واضح خفيض كأن يقول « تقدموا للأمام خمس خطوات ، أو أرفعوا أياديكم اليمنى ، تقدموا للأمام خطوتين ، أرفعوا ثلاثة أصابع ٠٠ إلخ وبمراقبة التلاميذ يتمكن الفاحص من تحديد التلاميذ المترددين أو الذين يلتفون

صوب زملائهم لمعرفة ما يؤدونه من أفعال . أو الذين يلتفتون للخلف نحو الفاحص أو الذين يفشلون فى تنفيذ التعليمات ، فإذا ما تمكن التلميذ من تنفيذ التعليمات الصادرة إليه من مسافة عشرين قدماً ، ودون أية معاونة كان من المؤكد أنه يتمتع بقدرة سمعية عادية ، ويمكن تمييز التلاميذ الذين يعانون من ضعف فى السمع . ويمكن تطبيق إختبارات الهمس عن طريق نطق كل كلمة بمفردها بحيث يكون التلميذ على مسافة عشرين قدماً وبحيث تكون إحدى أذنيه فى إتجاه الفاحص ، وقد قدرت هذه المسافة فى ضوء ما يستطيع معظم التلاميذ استقباله من أصوات فى حجرة الدراسة . ويحاول التلميذ المفحوص تكرار الكلمة عنـــد سماعه لهـا ، وعند الضرورة ، يمكن للفاحص أن يقترب من التلميذ حتى يستطيع إعطاء الإستجابة الصحيحة . وما اتبع مع إحدى الأذنين يكرر مع الأذن الأخرى . وبذلك يتم الفحص المستقل لكل منهما .

وعلى الرغم من فائدة إختبارات الهمس فى التعرف على الأطفال الذين يعانون من فقدان السمع ، إلا أنها لا تفيد فى الكشف عن الأطفال الذين يعانون من فقدان السمع بدرجة أقل حده . ولهذا السبب يفضل الإعتماد على الكشف السمعى الروتينى عنـــد إجراء الفحوص الشاملة للتلاميذ المستجدين قبل دخول المدرسة وإعادة الفحص على فترات أثناء مدة الدراسة وهذا أفضل من الاعتماد إعتماداً كلياً على الطرق غير الرسمية كإستخدام إختبارات الهمس أو غيرها .

يهدف التعرف على أو الكشف عن فقدان السمع كما هو الحال مع قدرة البصر إلى تحويل التلميذ فى وقت مبكر لأخصائى السمع من أجل معالجة القصور على النحو السليم . وبالإضافة إلى العلاج الطبي لابد من توافر طرق التدريس المناسبة لهذه الحالات (أنظر الفصل الثانى عشر) .

عيوب النطق والكلام :

ترتبط عيوب النطق والكلام بصعوبة القراءة ومشكلاتها كما تدل على ذلك نتائج البحوث والدراسات التى قام بها بوند Bond (٢٢) وليـل Lyle (١٣٥) ومونرو Monroe (١٤١) وروبنسن Robinson (١٤٦) وعادة ما يكون النطق الخاطىء لأصوات الحروف (عيوب النطق) أكثر إرتباطاً بالعجز القرائى من الأرتباط بإنخفاض معدل سرعة إخراج هـذه الأصوات أو الكلمات (مشكلات الطلاقة اللغوية) ، ومن المتفق عليه بصورة عامة ، أنه فى حالات كثيرة يرتبط كل من النطق غـير السليم وصعوبات القراءة بعوامل أخرى مثل النمو البطىء للعمليات العقلية وخلل الجهاز العصبى أو عدم القدرة على التمييز بين الأصوات التى تتألف منها الكلمات . غير أن بعض الأخصائيين الاكلينيكيين يرون أن عيوب النطق فى حـد ذاتها تشكل العامل الرئيسى فى صعوبات القراءة بالنسبة لبعض الأطفال .

ويلاحظ مونرو Monroe (١٤١) أن النطق غير السليم قد يؤثر بصورة مباشرة فى القراءة بما يسببه من خلط فى كل من الأصوات التى يسمعها الطفل صادرة عن الآخرين والأصوات التى يسمعها صادرة عنه إذا ما طلب منه عند القراءة الربط بين الرموز المكتوبة وأصواتها . وتوصل بوند Bond (٢٢) من خلال العمل الاكلينيكى والبحوث إلى أن طرق تعليم القراءة التى تتطلب نطق كل حرف على حدة ثم دمجها معا قد ينشأ عنها صعوبات باللغة ومشكلات عديدة فى حالة التلميذ الذى يعانى من عيوب النطق ، وإذا كان التلميذ يعـانى أيضاً من ضعف فى السمع فإن حدة المشكلة تزداد بالنسبة له ، أما طرق تعليم القراءة التى تؤكد على تحليل معنى وشكل الكلمة فإن من شأنها أن تعين وتفيد هذا التلميذ وتدفعه للتقدم بسرعة أكبر فى القراءة .

وقد يتولد عند التلميذ الشعور بالحيرة والارتباك حين يسمع كلمات معينة نطق بها أثناء القراءة الجهرية بطريقة تختلف عن طريقة النطق بهـــا عند متابعة قراءة تلاميذ آخرين فى كتابه . ولا يؤثر هذا الارتباك فى علاقة شكل الحرف بصوته فقط بل يتعـــدى ذلك فيؤثر فى فهم التلميذ للمادة المقروءة،وبذلك يجد الطفل نفسه فى حيرة متزايدة أمام طريقةنطق الكلمات وكذلك أمام ما تعنيه ..

وينزعج بعض التلاميذ ذو بعض مشكلات النطق عندما يطالب منهم القراءة بطريقة جهرية ويرجـــع ذلك إلى حساسيتهم نحو ما يرتكبون من أخطاء فى النطق وكراهيتهم لإظهارها فى مواقف القراءة الجهرية . وتكشف الخبرة والممارسات الاكلينيكية عن أن كثيراً من التلاميذ الذين يعانون من عيوب النطق (حتى إذا كانت هذه العيوب ضئيلة ويمكن ملاحظتها بصعوبة بالغة) يصرون على عدم رغبتهم فى القراءة الجهرية ويبدون ميلا شديداً نحو القراءة الصامتة . وتظهر الخبرة الأكلينيكية أيضاً أن إصرار المعلم على قيام التلميذ بالقراءة الجهرية يؤدى ببعض التلاميذ الذين يعانون من عيوب النطق إلى الكراهية الشديدة لجميع أنواع القراءة .

ويرى بوند (٢٢) ومونرو (١٤١) — من خلال نتائج بحث قاما به — أن عيوب النطق لا ترتبط بإنجازات التلميذ فى القراءة الصامتة لكنها ترتبط بالعجز أو الضعف فى القراءة الشفهية . وتدل بعض الشواهد على أن أقوى هذه الارتباطات توجد بين عيوب النطق والضعف فى القراءة الجهرية عندما يصاحبها قدر كاف من القراءة الصامتة .

وعادة ما يحتاج التلميذ الذى يعانى من عيوب فى النطق إلى بعض الرعاية المتخصصة لعلاج حالته بالإضافة إلى برنامج مناسب للقراءة . وننصح هنا بالتركيز على تحليل الكلمة شكلا ومعنى مع الاهتمام بالقراءة الصامتة . وقد تنشأ صعوبات أخرى عند تصميم برنامج للقراءة لمثل هؤلاء التلاميذ إذا لم

يقتصر الأمر على عيوب النطق وشمل عوامل أخرى تتعلق بالضعف فى النمو العقلى وإصابة الجهاز العصبى ومشكلات التمييز السمعى .

(يتناول الفصل الثانى عشر بعض الطرق المقترحة لتصميم التعليم المناسب لهذه الحالات) .

مشكلات الصحة العامة :

إن تعلم القراءة عملية صعبة بل وشاقة أحياناً ويحتاج تعلم القراءة إلى أن يكون المتعلم يقظاً ومنتبها ونشطاً فى عملية التعلم ، وأى عرض جسمانى أو عضوى من شأنه الإقلال من نشاط وحيوية التلميذ سيشكل حتما عائقاً يحول بينه وبين التركيز أو المساهمة بشكل مستمر فى عملية التعلم .

الأمراض المزمنة وسوء التغذية

وغالباً ما لا يكون فى إستطاعة الأطفال الذين يعانون من أمراض مزمنة أو من سوء التغذية التركيز والانتباه لفترة طويلة فى الأنشطة التعليمية المختلفة. وأغلب الظن أن هؤلاء الأطفال يفوتهم الكثير مما يدرس لهم بسبب الغياب المتكرر ، ونتيجة لذلك يصبح التعلم بالنسبة لهم عملية صعبة بدرجة كبيرة . وعندما تنضوى عملية تعليم القراءة على بذل جهد إضافى للحاق بما فاتهم طيلة الأسبوع ، مع الإحساس بالقلق والجهل بالوسائل لعلاج تخلفهم ، بالإضافة إلى ضعف الحالة الصحية العامة من إجهاد ووهن ، وسوء التغذية . وليس من الغريب أو المستبعد أن يبدأ هؤلاء الأطفال فى كراهية فى القراءة وتجنبها .

والآن ، ما هو دور المعلم ومسئولياته بالنسبة لضعف حالة التلميذ الصحية وما يعانيه من سوء تغذية وما يؤدى إليه هذا كله من تكرار مرات الغياب ؟

١ — فى حالة الشك فى المستوى الصحى العام للتلميذ لابد من قيام كل من المعلم والممرضة المقيمة وأولياء أمره والأطراف المعنية الأخرى بالالتقاء ومناقشة المشكلة واتخاذ القرار المناسب إزاءها ، الذى قد يكون فى أغلب الأحيان إحالة الطفل للفحص الطبى وتشخيص حالته ، وفى هذه الحالة لابد من موافاة الطبيب أو لجنة الفحص والتشخيص بتقرير عن طبيعة سلوك الطفل فى كل من البيت والمدرسة التى استدعت إحالة التلميذ إليها .

٢ — بالرغم من سوء التغذية مازال مشكلة هامة لبعض الأطفال ، إلا أن المدارس قد بذلت من الجهد الشئ الكثير لمواجهة هـذه المشكلة وذلك عن طريق البرامج الغذائية وتوفير بعض الوجبات للتلاميذ ، بل إن بعض المعلمين ممن يتبنون أساليب خاصة لتعديل السلوك يمدون بعض التلاميذ بكميات محدودة من الأطعمة المغذية كجزء من البرامج التعليمية .

٣ — وفى حالة التغيب عن المدرسة ، يكون المعلم مسئولا عن توفير نـوع من الرعاية الخاصة تعالج مافات الأطفال تحصيله أو اكتسابه من المهارات بحيث تجنبهم الشعور بالارتباك أو القلق أثناء متابعتهم للدروس مع زملائهم ، وقد يرى المعلم تبعاً للظروف — توفير هذه الرعاية بشكل مباشر ، أو الالتجاء لمساعدة وعون أشخاص آخرين داخل المدرسة أو الاعتماد على تعاون الآباء معه لعلاج هذه الحالة .

الإجهاد العام :

من المؤسف والمحزن فى كثير من الحالات فى عيادات القراءة الاستماع إلى شخص يعانى من التعثر فى القراءة والإجهاد المزمن وهو يروى أحداث فيلم تليفزيونى عرض فى ساعة متأخرة من الليل . وهذه الحالات كثيراً ما تكشف عنها الأسئلة التى يوجهها الأخصائى للتلميذ فيتبين منها أنـه

يشاهد التليفزيون لفترات طويلة قد تمتد عادة لساعات متأخرة من الليل ، وفى مثل هذه الحالات لابد من مناقشة العادات المتعلقة بمشاهدة التليفزيون مع والديه ومع الطفل نفسه ، وغالباً ما يمكن تغيير هذه العادات ، وأحيانا قد يكون من الصعب ذلك ، ويميل المرء للاعتقاد وقد يكون على حق فى أن صعوبة القراءة فى بعض الحالات ترجع إلى مشاهدة التليفزيون بكثرة أو إلى عوامل أخرى تعوق المشاهد عن أخذ قسط مناسب من الراحة » أن المبالغة فى مشاهدة التليفزيون أو مزاولة الأنشطة الأخرى قد يكون فى حالات أخرى وسيلة يلجأ إليها الطفل للتهرب مما يعانيه من إحباط ، بما فى ذلك الإحباط الذى يشعر به حين يتعثر فى القراءة .

إضطرابات الغدد :

نعرف منذ فترة طويلة الكثير عن علاقة إضطرابات الغدد وخاصة اختلال الغدة الدرقية فى القيام بوظيفتها – بعدم القدرة على القراءة . وغالباً ما يؤدى قصور الغدة الدرقية (١) زيادة ملحوظة فى وزن الجسم (البدانة) وفى التبلد « الذهنى » ، وعلى العكس من ذلك تماماً ، يؤدى إزدياد نشاط الغدة الدرقية (٢) إلى فقدان الوزن والنشاط الزائد والشعور بالإجهاد والضيق أو القلق .

وتتأثر عملية التعلم بدرجة كبيرة فى بعض الحالات بالعوامل المترتبة على كلتا الحالتين السابقتين كما تدل على ذلك نتائج الدراسات التى قام بها كل من هاريس Harris وسيباى Sipay وأولسن Olson وروبنسن Robinson ودراسة مشتركة لويتى وشاكتر Witty & Schacter وقد دلت بعض الدراسات الحديثة على إحتمال وجود علاقة بين عدم القدرة على القراءة وهرمون الغدة الدرقية ، وفى إحدى هذه الدراسات لبارك

(1) hupothyroidism.

(2) huperthyroidism.

وشنيدر Park and schneider قورنت عينات الدم لمجموعة تتألف من ثلاثة وخمسين تلميذاً يجدون صعوبة فى القراءة بعينة أخرى من التلاميذ فى نفس السن يجيدون القراءة . وبالرغم من الفحص الطبى للمجموعة الأولى لم يكشف عن وجود أى مرض أو عن وجود أى آثار ساوكية ترجع إلى ازدياد هرمون الغدة الدرقية إلا أنه وجد أن مقدار هذا الهرمون فى دم تلك المجموعة مرتفع بالنسبة للمجموعة الثانية ، وبمقارنة نسبة هذا الهرمون بالمعدلات العادية وجد أن جميع أفراد المجموعة التى تجيد القراءة وعشرة أفراد من المجموعة التى لاتجيدها تتفق نسبة الهرمون فيهم مع تلك المعدلات . غير أن نسبة الهرمون فى ثلاثة وأربعين تلميذا من المجموعة التى لاتجيد القراءة كانت مرتفعة عن المعدلات الطبيعية . وتشير بذلك إلى وجود علاقة محتملة بين العجز عن القراءة واختلال العمليات الأيضية (١) ، غير أن هذه النتيجة مازالت فى حاجة لبحوث أخرى تدعمها . وعلى فرض أن الاختلافات فى العمليات الأيضية مرتبطة بشكل عام بصعوبة القراءة ، فلا بد من معرفة ماتؤدى إليه بالتحديد ودرجة إرتباطها بصعوبة القراءة أو أن دورها يقتصر على إحداث نوع من التوتر عند صعوبة القراءة ، ولابد أيضا من معرفة ما إذا كان لهذه الاختلافات الأيضية من تأثيرات فى الحالات الطبية والحالات التعليمية .

أما فى الحالات المؤكدة لقصور الغدة الدرقية فقد أشارت عدة دراسات قام بإحداها ويتى وشاكتر Witty & Schacter ، وقام بالأخرى أوستن وبوش وهيوبنر Austin/Bush/Huebner إلى أنه عند تلقى الأطفال للرعاية والعلاج الطبى السليم فإنهم يحرزون تقدما ملحوظا فى القراءة ، وعلى ذلك لابد من إحالة أى طفل عند الاشتباه فى وجود أعراض الاختلال الوظيفى للغدة الدرقية أو أى اضطرابات فى وظائف الغدد الأخرى إلى الفحص الطبى .

---

(١) metabolism ، مجموع العمليات الحيوية لبناء البروتوبلازم فى الخلية .

قصور الجهاز العصبى .

يتعرض عدد قليل من الأطفال الذين لم يكتسبوا بعد القدرة على القراءة لبعض الأنواع المعروفة من الأمراض التى تصيب المخ وذلك قبل أو أثناء أو بعد مولدهم ، ويعانى بعض هؤلاء الأطفال من حالات معوقة ، مثل فقدان القدرة على الكلام aphasia ، أو شلل المخ cerebral palsy أو من تأخر فى النشاط العقلى بدرجة ملحوظة ، أو من شكل أو آخر من حالات الضعف الحركى ،ومن الواضح حاجة هؤلاء الأطفال للرعاية الطبية المتخصصة ولبرامج تعليمية خاصة وقد تكون درجة إعاقة بعض الأطفال أقل من غيرهم إلا أنهم أيضاً فى حاجة لمثل هذه الرعاية والبرامج . وقد لاتختلف البرامج المعدة لتعليم القراءة لهؤلاء الأطفال كثيراً عن البرامج العادية الموضوعة على أساس الفروق الفردية . وتشير بعض الدراسات الحديثة لهيئة الخدمات التعليمية والطبية بجنيف (*) إلى أن بعض إصابات المخ المعروفة مالم تكن خطيرة – غالبا ماتؤدى إلى التأخر الدراسى . وتشير أيضا إلى أن كثيرا من الأطفال ممن يعانون من إصابات فى المخ يحرزون تقدما ملحوظاً فى القراءة .

ويتناول الفصل الثانى عشر طرق ملاءمة البرامج التعليمية لمثل هذه الحالات .

ولقد أمتد الاهتمام بدراسة بعض إصابات المخ المعروفة ليشمل ماقد تؤدى إليه هذه الإصابات من نتائج تؤثر فى القدرة على تعلم القراءة . ولعدم توافر الأدلة الطبية القاطعة لايتعدى الأمر الاشتباه فى وجود إصابة ما بالمخ . وقد أدى هذا إلى ظهور بعض المصطلحات مثل الديسلكسيا

(*) Geneva–Medico–Educational Service.

Dyslexia أو القصور القرائى (*) والتأخر فى القراءة المبكرة ، وإصابات المخ الأولية ، وتأخر النمو .. وغيرها . ويرى كل من بندر (٨) Bender وكريتشلى Kritchley (٤٦) ورابينوفيتشى Rabinovitch ،وغيرهم أن هناك نوعاً من إصابات الجهاز العصبى يختلف عما هو معروف من أمراض المخ ، وقد تكون هذه الإصابات مسئولة عن صعوبة القراءة ، وقام بالو وروبن وروزن Balow/Rubin/Rosen (٥) بدراسة أشارت نتائجها إلى إرتباط بعض إصابات الجهاز العصبى التى لا يمكن الكشف عنها أثناء الحمل أو الولادة بالعجز القرائى لبعض الأطفال فيما بعد،ويؤكد رورك (١٦٦) Rourke من خلال بعض الدلائل التى توصل إليها على إرتباط العجز القرائى بقصور الجهاز العصبى وعجزه عن القيام بوظيفته بالرغم من عدم وجود إصابات معروفة فى المخ .

— ويستعرض سباك Spache (١٨٤) عدداً كبيراً من البحوث والدراسات التى تناولت العلاقة بين إصابات الجهاز العصبى المشتبه فيها والعجز القرائى ،فيحذر من التسرع فى الربط بين جميع أنماط العجز القرائى وإصابة الجهاز العصبى على أساس الاشتباه ودون التأكد بشكل قاطع من إصابة المخ أو خلل الجهاز العصبى ، كما يؤكد ايسوم Isom (١١٢) على أهمية تحرى الدقة عند تقدير درجة النمو العصبى للطفل وربطه بالقدرة على القراءة. ومن خلال معالجته للدراسات السابقة عن الجهاز العصبى والقراءة يشير ايسوم إلى أن بعض الأطفال الذين يعانون من بعض الأعراض المتعلقة بإصابة الجهاز العصبى لا يجدون صعوبة فى القراءة،ويعجز البعض الآخر عن القراءة بدرجات مختلفة . ويخلص من ذلك ضرورة إجراء بعض البحوث المقارنة تتناول الأطفال العاجزين عن القراءة والأطفال الذين يعانون من أشكال

(*) Dyslexia :

ويقصد بها الضعف الشديد فى القدرة على القراءة الناجم عن خلل فى المخ .

العجز الأخرى وذلك فى ضوء الأعراض المرضية للجهاز العصبى ، وفى دراسة مشابهة قام بها لارسن Larsen وتيلمان Tillman وروسى Ross وساتز Satz وكاسين Cassin وولكين Wolkin (١٣٠) وجدوا أنه حيث أحيلت مجموعة تضم مائة طفلا لم تكن إصابة الجهاز العصبى فى العاجزين عن القراءة بأكثر منها فى الذين يستطيعون القراءة .

وفى دراسة مقارنة لبلاك Black تناولت أطفالا عاجزين عن القـــراءة تم تقسيمهم إلى فئتين إحداهما تعانى من أعراض الخلل الوظيفى للجهاز العصبى ، والأخرى خالية من هذه الأعراض ، ولم تؤدى هذه الدراسة إلى أى فروق دالة بين الفئتين فى شدة العجز القرائى أو فى المجالات المعرفية أو السلوكية ، واستنتج « بلاك » أن ما يشتبه فيه من خلل فى وظيفة الجهاز العصبى لايمثل عاملا هاماً عند وضع البرامج التعليمية العلاجية للعجز القرائى « وقام بلاك أيضاً بمقارنة بعض الأطفال ممن يشتبه فى وجود خلل وظيفى فى جهازهم العصبى بأطفال يعانون من إصابات معروفة فى المخ ، فوجد مرة أخرى ، أن المجموعتين تتشابهان فى الأنماط السلوكية والمهارات المعرفية وطبيعة المشكلات التعليمية ، وأن هذا التشابه لايدعو بالتالى إلى إختلاف البرامج التعليمية العلاجية لكل من الحالتين السابقتين . بل ويذهب بلاك إلى أن هذه البرامج لاينبغى أن توضع فى ضوء احتمالات التشخيص للجهاز العصبى ، بل على أساس الحاجات التعليمية لكل طفل على حده .

ونحن نرى أنه لابد من تحويل التلميذ إلى وحدة الفحص العصبى فى الحالات الآتية :

١ - التناقض الكبير بين التوقع القرائى للطفل أى القدرة على القراءة المتوقعة بالنسبة لمرحلة نمو التلميذ وبين قدرته الفعلية بالرغم من توافر الخبرات التعليمية المناسبة .

٢ — التقدم البطىء للتلميذ فى برامج القراءة المُعَدَّة لعلاج التناقض بين ما هو متوقع فى مرحلة نمو معينة وبين (ماهو فعلى) أى القدرة الفعلية .

ومعلم القراءة لابد له من الإلمام بالإجراءات العملية التى ينبغى أن يتبعها عند الاشتباه فى وجود سبب عصبى للضعف القرائى ، وتتضمن هذه الإجراءات الخطوات التالية :

— تتطلب الخطوة الأولى إحالة التلميذ للفحص العصبى لدى طبيب الأطفال لما له من خبرة شاملة بالحالات الطبيعية والمرضية للجهاز العصبى ووظائفه . وفى كثير من الأحوال لاتظهر أى أعراض لإصابات الجهاز العصبى ، بل لاتتعدى الحالة كونها عجزاً بدنياً . وقد يشير الفحص المبدئى إلى إصابة الجهاز العصبى ، وفى الحالة الأولى يتخذ العلاج المناسب الذى يقرره الطبيب لتحسين معدل التلميذ فى التعليم ، أما فى الحالة الثانية التى يرجع العجز القرائى فيها إلى إصابة الجهاز العصبى فلابد من التخطيط الدقيق لعملية التدريب على القراءة فى ضوء التشخيص لنواحى القصور لكل تلميذ على حده وما يحتاجه من عناية فى جانب معين . وسنعرض لمناهج التشخيص الدقيق لمشكلات القراءة وأساليب علاجها إبتداء من الفصل السادس وحتى السادس عشر .

ويتعين على المعلم عند ملاحظة أن التلميذ يتقدم فى القراءة بمعدل يقل كثيراً عما هو متوقع منه إيجاد الوسائل المناسبة لإشعار التلميذ بما حققه وإعطاؤه الثقة بما يستطيع أن يحققه من تقدم ، وتدل الخبرة الاكلينيكية على أن التلاميذ المعوقين عصبياً مع تفاوت معدل ذكائهم بين ما دون المتوسط وفوق المتوسط ، يتحسنون فى القراءة بمرور الوقت ، إلاأن تعلم القراءة بالنسبة لكثير من هؤلاء التلاميذ عملية كريهة ومحبطة أحياناً ، وتدريس هؤلاء التلاميذ القراءة ليس بالأمر السهل إلا أنه ممكن ،

ولاينبغى أن تقف الصعوبات حائلا دون تعليمهم القراءة ، فهى أمر حيوى فى حياتهم المستقبلية .

الهيمنة الجانبية (أو سيطرة عضو على عضو آخر) :

من القضايا التى مازالت مثاراً للجدل ظاهرة الهيمنة الجانبية أو السيطرة الجزئية Iaterrai dominance أو تفصيل إستخدام إحدى اليدين. أو العينين على الأخرى وعلاقة هذه الظاهرة بالعجز القرائى . ومن الصعب مناقشة الدراسات السابقة حول هذا الموضوع إلا أننا سنشير إلى الإتجاهات الرئيسية فى هذا المجال وتقييم نتائج كل منها على حدة .

يشير مصطلح الهيمنة الجانبية إلى تفضيل إستخدام عضلات جانب ما من الجسم بشكل دائم . ويظهر هذا عند إستخدام إحدى اليدين وتفضيلها على الأخرى عند تناول الأشياء التى تحتاج لمهارة معينة وتظهر أيضاً عند تفضيل إحدى العينين وإستخدامها مثلا فى موقف يتطلب التصويب على المرمى أو الفحص الميكروسكوبى بإستخدام جهاز ذى عدسة عينية واحدة . أما الهيمنة المتعاكسة crossed dominance وهى ظاهرة أقل شيوعاً عن سابقتها . فتشير إلى تفضيل إستخدام إحدى العينين مع إحدى اليدين فى جهتين مختلفتين من الجسم . وعـــدد قليل من الناس لا يفضل جهة على الأخرى وتعرف هذه الظاهرة بثنائية المهارة Ambidextrous وتستخدم فيها كلتا اليدين أو العينين بنفس الدرجة من المهارة .

قام أورتون Orton (١٥٠) وهو عالم متخصص فى الأعصاب بعرض نظريته عن « هيمنة » جانب من المخ على الجانب الآخر وعلاقتها بالعجز القرائى . ومن الأمور المعروفة أن النصف الأيمن للمخ يسيطر على حركة أعضاء الجانب الأيسر من الجسم : وأن النصف الأيسر يتحكم فى أعضاء الجانب الأيمن ويضع « أورتون » إحدى فرضياته ، وهى أن صور المرئيات (أو الحروف أو الكلمات) يتم حفظها فى الذاكرة فى كلا نصْفَىْ المخ الأيمن والأيسر . على شكل صورتين للشىء الواحد ، كما يحدث تماماً فى حالة

المرآة العاكسة . ويرى أورتون أن عملية تعلم القراءة تتضمن تقرير وإنتقاء صورة فى ذاكرة النصف المسيطر أو المهيمن. وفى حالة سيطرة أحد نصفى المخ على الآخر — كما يحدث عنـد تفضيل إحدى اليدين على الأخرى — لا يواجه الطفل أية صعوبة فى تعلم القراءة . أما إذا لم يتمكن هذا الطفل عند بداية تعلمه للقراءة من تنمية وتغليب إحدى الجهتين على الأخرى فإنه يواجه عدة مشكلات ناشئة عن الصراع بين نصفى المخ . وينتج عن هذا الصراع عدم وجـود نظام واحد لتتابع حروف الكلمة . فهى أحياناً فى إتجاه اليمين وأحياناً فى إتجاه اليسار وفقاً لتغليب نصف على الآخر ، ويؤدى ذلك إلى ميل الطفل لعكس التتابع الطبيعى لحروف الكلمة عند القراءة . وبالرغم من تقبل البعض لنظرية «أورتون» إلا أن البعض الآخر من العلماء أنتقدوهم بشكل أو بآخر . فيرى جاستاك Jastak (١١٣) مثـلا ، أن «أورتون» ركز إهتمامه على مجموعة من الأغراض ثم عمد إلى تفسيرها وإخضاعها لنظرية عن الجهاز العصبى . وقام «سباك» Spache (١٨٤) باستعراض وتقييم عدة نظريات تناولت العلاقة بين الهيمنة الجانبية للمخ والعجز القرائى.

ولابد من توخى الحرص عند إتخاذ ظاهرة عكس تتابع حروف الكلمة كدليل على إحدى مشكلات القراءة فكثير من المبتدئين فى تعلم القراءة بما فيهم التلاميذ المتفوقين . يميلون بدرجة أو أخرى نحو هذه الظاهرة التى تبرز بشكل واضح فى حالة التوتر أو فقدان الثقة ، وتزول مع إهتمام وتشجيع المعلم للتلميذ ، ولا يعنى هذا التقليل من أهمية ملاحظة هذه الظاهرة وخاصة فى حالة تكرارها بشكل دائم ، فقد تكون أحياناً دليلا على العجز القرائى بدرجة كبيرة . ويتناول الفصل الحادى عشر هذه الظاهرة بالتفصيل .

قام ديربورن Dearborn ٥٤ — ٥٣ — ٥٢ — ٥١ بدراسة حالات إكلينيكية تناول فيها العلاقة بين الهيمنة الجانبية والعجز القرائى خرج منها بعدة نتائج تشير إحداها إلى أن الميل نحو إستخدام الأطراف اليسرى أو الأطراف المتعاكسة أو غياب هذا الميل ، يوجد عند التلاميذ الضعاف فى

القراءة أكثر مما يوجد عند القراء الجيدين . ويؤكد « ديربورن » على أن صعوبة القراءة قد ترجع إلى ممارسة الضغط على التلميذ لإرغامه على التحول من إحدى اليدين إلى الأخرى . أو قد ترجع إلى عدم تمكن التلميذ من تنمية تفضيلية لواحدة على الأخرى . ويعضد « ديربورن » النتائج الأكلينيكية التي توصل إليها كل من إيمـز Eames (٦٥) وكروسلاند Crosland (٤٧) وويتى وكوبل Witty & Kopel (٢٠٢) وتيجاردن Teegarden (٢٠٣) ومونرو Monroe (١٤١) .

لقد قام كوهين وجلاس Cohen & Glass (٤١) بتطبيق اختبار على تلاميذ الصفين الأول والرابع ، فلم يتوصلا إلى أية نتائج ذات دلالة عن العلاقة بين تفضيل استخدام اتجاه معين أو الميل إليه وبين معدل القراءة لتلاميذ الصف الرابع . وكان التلاميذ الضعاف فى القراءة فى الصف الأول أكثر الأفراد إفتقاراً لنزعة تفضيل إحدى اليدين على الأخرى . بل ولوحظ إرتباكهم وترددهم فى استخدام اليدين بدرجة أكبر من زملائهم المتفوقين . ولم تؤكد الدراسات الأخرى على وجود آية علاقة بين الهيمنة الجانبية ومهارة القراءة حتى فى المراحل الأولى . وتجدر الإشارة هنا إلى الدراسات التى قام بها كل من دوجلاس وآخرين Douglas & others (٦٠) وبينيت Bennett (٩) وهافنر Huefner (٩٨) وتينكر Tinker (٢٠٨) وجيتس وبوند Gates & Bond (٨٦) وويتى وكوبل Witty & Kopel (٢٣٢) وميوهل Muehl (١٤٤) وبالو وبالو Balow & Balow (٤) وبلمونت وبيرشى Belmont & Birch (٧) وكولمن ودويتش Colman & Deutsch (٤٣) وهيلرتيش Hillerich (١٠٨) وكوس Koos (١٢٥) وجودجلاس وبارتون Goodglass & Barton (٩٣).

وقلما تتفق هذه الدراسات فى النتائج . ولعل السبب فى ذلك أنها تجرى على عينات من المتفوقين والضعاف فى القراءة فى مواقف تعليمية فعلية لا تعطى مؤشرات إحصائية لها دلالتها عن إرتباط الهيمنة الجانبية بصعوبة

القراءة بينما الدراسات التى تقوم على حالات متقدمة من العجز القرائى غالباً ما تعطى مؤشرات عن هذه العلاقة . ويخرج وينتروب Weintraub (٣٢٢) من تحليله لعدة بحوث فى الهيمنة الجانبية بنتيجة مؤداها أن العينات التى لاتخضع للدراسة الأكلينيكية لا توضح علاقة الهيمنة الجانبية للقدرة على القراءة ، أما طومسون Thomson (٢٠٦) فيشير إلى تغير العلاقة بدرجة ملحوظة بتغير العينات والمناهج المتبعة فى الدراسات .

وعند مقارنة الحالات الشاذة من ظاهرة التفضيل أو الهيمنة الجانبية فى مجموعة ضعيفة ومجموعة متفوقة فى القراءة ، نجد أن كلتا المجموعتين تضم حالات تفضل اليد اليسرى وأخرى ثنائية ، والبعض الآخر يفتقر لأى نوع من التفضيل ، وعلى ذلك قد نفترض أن الحالات الشاذة لظاهرة الهيمنة أو التفضيل وحدها لا تعنى بالضرورة عجزاً قرائياً . وأن المتفوقين فى القراءة يتغلبون على هذه المشكلة بشكل أو آخر ، وتشكل الحالات الشاذة عن الظاهرة مع غيرها من المعوقات الأخرى عوامل هامة تؤثر فى مهارة وقدرة القراءة لدى التلاميذ الضعاف وقد تكون لهذه الحالات الشاذة للظاهرة ذاتها أهمية اكلينيكية لبعض التلاميذ .

وينبغى الإشارة هنا إلى بعض الحالات الثانوية المشتقة عن ظاهرة الهيمنة الجانبية ، فالتلميذ الأعسر بطبيعته الذى أرغم على استخدام يده اليمنى قد يتعلم القراءة تحت تأثير عوامل التوتر الناشىء عن إستخدامه ليد « لايفضلها » طيلة اليوم . وحتى دون تعرضه لأى من الضغوط وترك له الحرية كاملة ، يتولد لديه قدر كبير من التوتر عند تفاعله وتعامله مع الأنشطة المدرسية التى تم تصميمها لتمارس باليد اليمنى . ومن أمثلة هذه الأنشطة الكتابة باليد وما يلقاه التلميذ من صعوبة بالغة فى أدائها على النحو الصحيح . ولدور المعلم أهمية كبيرة فى مساعدة هذا التلميذ بالتعاطف معه وتقدير ظروفه وتوفير التعليم المناسب له ، فمن الخطأ الفادح إرغام التلميذ

الأعسر على التحول إلى استخدام اليد الأخرى وتحمل تمار هذا الخطأ أما التلاميذ الذين لا يفضلون أياً من اليدين فحاجاتهم تختلف نوعاً ما ، فلابد أولا من تحديد أى اليدين يفضلونها بشكل خاص ثم يشجعون ويوجهون لاستخدامها بالطريقة السليمة ، ومن الناحية الأكلينيكية يرتبط استخدام اليد اليسرى أو عدم تفضيل أى منها بظاهره إتباع الإتجاه العكسى فى القراءة وذلك للتلاميذ الذين يعانون من العجز القرائى بدرجة كبيرة .

قياس الهيمنة الجانبية :

من الممكن عن طريق بعض الوسائل البسيطة قياس أو تحديد الميل إلى استخدام إحدى اليدين أو العينين وتفضيلها على الأخرى .

ولاختبار أو تحديد أى اليدين تستخدم فى الأداء أو تناول الأشياء تعد بعض المواقف بحيث تظهر تلقائياً هذه النزعة ، مثل رمى الكرة ، أو قطع الورق ، أو التقاط الأشياء الصغيرة (لا تحتاج لاستخدام اليدين معاً) ، أو دق مسمار أو مسح السبورة أو إيلاج الخيط فى ميسم الإبرة ، وما شابه ذلك من الأعمال الأدائية الأخرى. وينبغى ألا يتضمن الإختبار أنماطاً من السلوك تعرض التلميذ لنوع من الضغط فى تعلمه ، مثل تناول واستخدام أدوات الطعام أو أدوات الكتابة . بل لابد من توافر الموقف المناسب الذى يتضمن حرية كاملة لاستخدام أى من اليدين ، بشرط أن تكون كلتا يديه حرتين تماماً وأن يكون فى مقدور التلميذ تحريكهما . ولا يكتفى باختبار واحد. بل تنوع الأنشطة ثم تنظم النتائج بحيث تؤدى إلى مؤشرات دقيقة عن تفضيل استخدام إحدى اليدين أو استخدامهما دون تمييز .

وعند تحديد تفضيل استخدام أى من العينين عادة ما تجرى اختبارات النظر فيطلب المعلم من التلميذ الإمساك بالقلم فى وضع رأسى وعلى امتداد ذراعه ويحاول مطابقته على أنف المدرس ، أو يطلب منه النظر إليه من خلال

ثقب فى ور قة أو من خلال اسطوانة الورق ، وبذلك يتمكن المعلم بسهولة من تحديد أى العينين تتطابق مع زاوية القلم أو اتجاه الثقب .

ولقد تم إعداد وتصميم عدة أجهزة تقيس الهيمنة الجانبية ، منها اختبار هاريس للهيمنة الجانبية لإحدى اليدين أو العينين . (١)

قصور القدرات العقلية :

قام كل من بلدن (٦) — Beldin وبوند وفاجنر Bond & Wagner (٢٦) وكيرك إلكنز Kirk & Elkins وسيويل وسيفرسن Sewill&Severson (١٧٣) بعدة دراسات أشارت نتائجها إلى أنه بالرغم من ارتباط مهارة القراءة بالذكاء إلا أنه لا يمكن الاعتماد على درجة النمو العقلى وحدها فى تحديد مدى إتقان التلميذ لمهارة القراءة ، وقد تناول هذا الموضوع بالدراسة أيضاً كل من بلاك Blak (١٥) وداريل (٦١) Durrell ، وليس من الأمور السهلة تقدير مهارة القراءة أو معدل الذكاء ، فكل منهما يتأثر بعوامل أخرى تجعل من عمليات قياسهما بدقة أمراً صعباً للغاية . ومع ذلك ، فإن التشخيص الدقيق للعجز القرائى وتحديداً لعلاقة بين الذكاء ودرجة مهارة القراءة من الأمور الهامة وخاصة بالنسبة للتلاميذ الذين يقل معدل ذكائهم عن المتوسط .

ويحذر داريل (٦١) Durrell من محاولة الحد من مدى ما يستطيع التلميذ أن يتعلمه على أساس العلاقة بين الذكاء ومهارة القراءة . ذلك لأن هذه العلاقة تظهر فائدتها فى التعرف على التلميذ الذى لا يستطيع التقدم فى القراءة بما يتناسب مع مستوى قدرته . ويعالج الفصل الثالث مظاهر

---

(1) Harris Test of lateral Dominance (Psychological Corporation, New York City).

التناقص بين المستويات المتوقعة للقراءة والمهارة العقلية واستخدام ذلك كمؤشر على العجز القرائى لكل مستوى تعليمى .

يتضح من ذلك أن التلميذ محدود القدرة العقلية يمكنه بل وفى مقدوره أن يستمر فى تقدمه فى القراءة بمعدل مناسب إذا ما تمت مواءمة العملية التعليمية مع حاجاته .

وتدل نتائج الدراسات الأكلينيكية على أن الأطفال والشباب ذوى الذكاء المحدود يستطيعون بل ويتمكنون من تعلم القراءة إذا ما توافرت لهم المواقف التعليمية المناسبة . وبالرغم من انخفاض معدل ما ينجزونه بالمقارنة مع غيرهم فى نفس المرحلة العمرية ، إلا أنهم قادرون على اكتساب مهارة القراءة وإتقانها والإفادة منها فى حياتهم العملية .

أما كيرك (١٢٢) Kirk فيرى أن العجز القرائى قد يرجع إلى إنخفاض معدل الذكاء مع الإفتقار إلى البرامج التعليمية المناسبة التى تعين التلميذ على إكتساب المهارات المرحلية التى تمهد بالتدريج للمهارات التالية . ولا يعتبر مثل هذا التلميذ عاجزاً عن القراءة لإنخفاض معدله فى القراءة ولكن لإنخفاض هذا المعدل بدرجة غير متوقعة . ويتناول الفصل الثانى عشر طرق ووسائل ملاءمة تدريس القراءة للتلميذ المحدود الذكاء .

وعندما ينخفض معدل تقدم التلميذ فى القراءة عن معدلات زملائه ، قد يرى المعلم فى ذلك دليلا على إنخفاض معدل ذكائه خاصة إذا لم يكن هناك سبب آخر . غير أن هذا الرأى لا يقوم على أساس سليم ، بل كان حرى بهذا المعلم أن يحيل التلميذ للفحص النفسى ولإجراء الإختبارات النفسية المناسبة مثل قياس وكسلر للذكاء (النسخة المنقحة) Wechsler Intelligence Scale for children أو الإختبار المعدل من ستانفورد — بينيه للذكاء . ولا ينبغى تطبيق أو استخدام نتائج اختبارات الذكاء الجماعية

التى تتوقع من التلميذ أداء يتناسب مع مقتضياتها ، فالتلميذ الذى لا يستطيع القراءة بصورة جيدة لا يمكن له التعامل مع هذه الإختبارات .

الملخص :

يشير هذا العرض السريع إلى أن العناصر الجسمية قد تكون عاملا يسهم فى العجز القرائى ، غير أن كثيراً من نتائج الدراسات والبحوث لم تكن قاطعة أو حاسمة بالنسبة لهذه القضية ومن الواضح أن من النادر إن لم يكن من المستبعد أن يكون عامل واحد بمفرده مسئولا عن إحداث العجز القرائى .

ذلك أن العجز القرائى كما أكدنا خلال هذا الفصل يوجد نتيجة عوامل كثيرة تجتمع معاً وتكون نمطاً يؤدى إلى العجز فى القراءة .

ويوجد تفصيل أكثر وقائمة مختارة بالمراجع فى نهاية الفصل التالى .



الفصل الخامس

أسباب العجز القرائى
الاسباب الانفعالية والبيئية والتربوية



الفصل الخامس

أسباب العجز القرائى

الأسباب الإنفعالية والبيئية والتربوية

استعرضنا فى الفصل السابق عدداً من الحالات الجسمية التى قد تؤثر فى العجز القرائى ، ونبحث فى هذا الفصل عـــدة عوامل إنفعالية وبيئية وتربوية ونحاول الوقوف على تأثير كل منها فى العجز القرائى .

التوافق مع الذات ومع المجتمع :

عند مقارنة سلوك التلاميذ العاجزين عن القراءة مع غيرهم من التلاميذ العاديين ، تظهر عدة فروق فى عامل التكيف مع الذات والمجتمع ، فالتلاميذ الذين يفشلون فى تعلم القراءة وإتقانها عادة ما تظهر عليهم علامات وأعراض سوء التوافق الإنفعالى والاجتماعى بدرجة أكثر مما تظهر على غيرهم من التلاميذ الموفقين فى دراستهم . ومع تفاوت درجة ونوع هذه الأعراض ، كان من الصعب حتى الآن تحديد نمط واضح لهذه السمات أو الأعراض التى تميز التلاميذ الضعاف فى القراءة عن غيرهم . بل كان من الصعب أيضاً تحديد العلاقة التى تربط بين المشكلات الانفعالية ومشكلات القراءة ، إلا أنه من الشائع والمألوف أن المشكلات الشخصية والاجتماعية تعوق منذ البداية التقدم فى تعلم القراءة وإتقانها .

وعند الالتقاء مع حالات العجز فى العيادات المتخصصة ، سرعان ما يتضح أن هؤلاء التلاميذ يبذلون جهداً كبيراً لتعلم القراءة تحت عوامل عديدة من التوتر ، وفى قاعات الدرس أيضاً تظهر علامات التوتر بشكل أو آخــر على التلاميذ الذين يعانون من مشكلات قرائية ، فينتاب بعضهم الخجل

والقلق ، وينتاب البعض الآخر تشتت الذهن وعدم القدرة على التركيز ، وقد يلجأ بعض التلاميذ إلى بعض العادات العصبية ، مثل قضم الأظافر وغالباً ما يفتقر هؤلاء التلاميذ إلى الثقة بالنفس ، فتثبط هممهم بسهولة ويستسلمون لليأس مع إزدياد صعوبة الموقف التعليمى ، والشعور بالإحباط يعد من الأسباب التى تجعل التلاميذ العاجزين عن القراءة معرضين للاستثارة فيميلون للسلوك العدوانى بهدف لفت النظر إليهم والاستحواذ على إعجاب الآخرين ، إلا أنه سلوك دائماً ما يأتى بنتائج عكسية تماماً نظراً لما يسببه من فوضى واضطراب فى قاعة الدرس .

ويتعين على المعلم إزاء هذه الحالات القيام بمساعدة هؤلاء التلاميذ وإرشادهم للسلوك المناسب فى قاعات الدرس بما يعود عليهم وعلى باقى التلاميذ بالفائدة ، ومن الأمور الهامة هنا — كما يشير جيتس (٨٣) Gates فى دراسة له منذ عدة سنوات — أن ندرك أن حالة عدم الاتزان الانفعالى ليست ثابتة بل تتغير من وقت لآخر ، وعلى المعلم أن يلاحظ ظهور أعراض المشكلات الانفعالية أو مشكلات التوافق ويحيلهـا إلى المتخصصين فى الطب النفسى أو إلى الأخصائيين الاجتماعيين ، ومع كل ما تقدم لابد أن نعرف أن كثيراً من التلاميـذ الذين يعانون من مشكلات انفعالية أو مشكلات التوافق لايتعلمون القراءة فحسب بل ويتفوقون فيها أيضاً .

دراسات عن العلاقة بين العجز القرائى وسوء التوافق مع الذات أو المجتمع :

عند مقارنة مجموعة من التلاميذ ضعيفة فى القراءة مع مجموعة أخرى تتقنها عادة ما تشير النتائج إلى وجود أعراض سوء التوافق مع الذات عند نسبة كبيرة من تلاميذ المجموعة الأولى ، وقد لاتكون هذه الاختلافات كبيرة بين المجموعتين (أنظر بينيت (٩) Bennett ولاد (١١٨) Ladd أما سورنسن Sornson (١٨٢) فيرى أن التلاميذ الذين يعجزون عن القراءة

فى الصفوف الأولى يتولد لديهم الشعور بالقلق ، ويعانون من سوء التوافق مع الذات أو المجتمع بدرجة أكبر من الذين يتقنون القراءة فى نفس الصفوف الدراسية ، وقام زيمومان والبراند (٢٣، Zimmerman & Allebrand) بدراسة إتضح من نتائجها أن التلاميذ الضعاف فى القراءة بالمقارنة مع من يتقنونها ، يعترفون طواعيه بما لديهم من شعور بإنخفاض الهمة وعدم الكفاءة وسرعة الإستثارة . وتوصلت جان (٨٠ Gann) إلى أن سلوك التلاميذ الضعاف فى القراءة يتسم بدرجة من السلبية تفوق ما لدى التلاميذ العاديين ، ووجد ستيفنس (١٩٣ Stevens) أن تلاميذ الصف الرابع الذين يتلقون برامج علاجية فى القراءة أقل من غيرهم من ناحية التقبل الاجتماعى فى بيئة الصف ومن ناحية مفاهيم الذات . وبإستخدام مقاييس مختلفة للمفهوم الذاتى self-Concept وجد هربرت ، (١٠٥ Herbart) وكذلك بوندرجاست وبندر (١٥٦ Prendergast & Binder) أن تلاميذ الصف التاسع ذوى الدرجات المنخفضة فى القراءة يتولد لديهم أيضاً مفهوم عن الذات بدرجة منخفضة .

ومن خلال مقارنة المجموعات بعضها ببعض . يشعر التلاميذ الضعاف فى القراءة بانخفاض كفاءتهم بالنسبة لمن يتقنونها ويعانون من المشكلات السلوكية بدرجة أكبر . وينبغى هنا ألا نغفل أن كثيراً من التلاميذ المتقنين للقراءة تظهر عليهم أيضاً بعض أعراض عدم التوافق فى الشخصية(١) وعدم الكفاءة أو صورة أو أخرى من مشكلات التوافق .

وتدل نتائج بعض البحوث على أن بعض التلاميذ الضعاف فى القراءة يظهرون سمات سلبية أكثر من غيرهم . فقد وجد كارلسن (١١٩ Karlsen) أن التلاميذ الذين يقرأون كلمة بكلمة يأتى ترتيبهم فى المستويات الدنيا

---

(1) Personality maladjustment.

بالنسبة للأنتباه والدافعية والثقة الاجتماعية ، بينما ترتفع هذه المستويات للتلاميذ الذين يقرأون وحدات لها معنى .

وقد عنيت بعض الدراسات ببحث الآثار المترتبة على مشكلات التوافق فى القراءة ، فقام « فلدهيوزن » و « ثرستون » و « وبننج » (٧٤) Feldhusen , Thurston & Benning بمقارنة مجموعة من التلاميذ ذات ميول نحو السلوك العدوانى بمجموعة أخرى عادية فى ضوء معدلات التحصيل الدراسى بعد خمس سنوات من بدء البحث لكل من المجموعتين وأشارت النتائج إلى إنخفاض هذه المعدلات فى المجموعة غير المتوافقة بدرجة أكبر من المجموعة ذات التوافق العادى ،أما وتنبرج وكليفورد Wettenberg & Clifford (٢٢) فقد قاما بدراسة العلاقة بين مفهوم الذات لدى تلاميذ رياض الأطفال ومعدلاتهم التحصيلية عند بدء تعلم القراءة ، ووجدا أن معدلات تحقيق الذات فى إحراز النجاح عند بداية تعلم القراءة إيجابية وتفوق كثيراً معدلات الذكاء . ويخرج الباحثان من ذلك بنتيجة هامة هى ارتباط مفهوم الذات بمعدلات التحصيل فى القراءة فى علاقة سببية . ويؤيد بلاك (١٧) Black هذا الرأى ، فيرى أن التلاميذ الذين يواجهون مشكلات قرائية معرضون لإكتساب إتجاهات سلبية نحو الذات ، ويلاحظ إرتفاع درجة هذه السلبية بين التلاميذ الكبار الذين يعانون من مشكلات قرائية عنها فى التلاميذ الصغار .

وتشير عدة تقارير منشورة عن دراسات إكلينيكية قام بها روبنسون Robinson (١٦٤) جيتس (٨٢) Gates ، وبيرد (١٣) Bird ، وبلانشارد (١٩) Blanchard وويتى وكوبل (٢٣١) Witty & Kopel، ومارتن (١٤٠) Martyn إلى ارتفاع نسبة ظاهرة المشكلات الإنفعالية بين الحالات الإكلينيكية للعجز القرائى ، وتشمل الشخصية المعوقة للتعلم على عناصر عديدة منها : الانطواء ، والاستغراق فى التأمل ، والخجل

والإفتقار إلى الثقة بالنفس ، والخوف من أى نشاط يتضمن القراءة ، والعدوانية نحو عملية القراءة ، والاعتماد المفرط على عبارات الاستحسان والتشجيع ، والتوتر العصبى وصور غير مقبولة من السلوك التعويضى ، والإبعاد عن الجماعات والهروب المتكرر من المدرسة ، والاستسلام السريع ، وفى حالات قليلة ظهرت علامات السلوك التعويضى الإعجابى مثل الرسم أو التمثيل أو بعض الأنشطة الأخرى .

وبالرغم من نجاح دراسات الحالة فى إيجاد صلة وثيقة بين مشكلات التلاميذ الإنفعالية ومشكلاتهم فى تعلم القراءة ، إلا أن الدراسات المقارنة لسمات الشخصية عند كل من التلاميذ الضعاف فى القراءة والمتفوقين فيها فشلت فى التوصل إلى وجود إختلافات أو فروق ثابتة بين المجموعتين . ويرى هاريس وسيباى Harris & Sipay (١٠٠) أن هذا الفشل « قد يرجع إلى خطأ الأساس الذى قامت عليه محاولات إيجاد نمط سائد للشخصية أو إلى ظاهرة سائدة بين حالات العجز القرائى » (ص ٣٠) .

والقراءة الصحيحة تتطلب وتحتاج إلى تركيز مستمر ، فمشكلات التلميذ الإنفعالية لاتعوقه عن الإنتباه والتركيز فقط ، بل وتؤثر أيضاً فى تعلمه القراءة ، ويعرض هاريس وسيباى أنماطاً مختلفة من المشكلات الانفعالية التى تسهم فى العجز القرائى مثل الرفض الصريح لتعلم القراءة والعدوانية الصريحة وعدم الاستعداد للقراءة وتحويل المشاعر السلبية العدوانية للقراءة إلى أمور أخرى ومقاومة أى نوع من الضغط والتعلق بالآخرين والإعتماد عليهم والإحساس السريع باليأس والتشتيت الزائد للانتباه والقلق المفرط والاستغراق فى أحلام اليقظة . وعلى الرغم من تشابه المشكلات الانفعالية فى بعض الحالات إلا أنها تتخذ أشكالا وأساليب مختلفة مما يستحيل معه محاولة تجميعها فى عدد محدود من الأنماط . ويثبت بلانشارد (١٩) Blanchard أن حالات القراءة لاتنتظم فى أنماط منفصلة تماماً . ويؤكد على ضرورة ملاحظة أن مشكلات القراءة قد تنشأ عن

أسباب عديدة ، وأنه كلما كثرت العوامل المعوقة كان احتمال ظهور العجز القرائى بدرجة أكبر .

الشعور والإحساس بالفشل ونتائجه :

إن عدم تمكن التلميذ من تعلم القراءة بشكل مرض يعنى الإحباط الشديد بالنسبة له . وعندما تؤدى محاولاته الفاشلة فى القراءة إلى إظهاره فى وضع غير لائق فإن ذلك يؤدى إلى شعوره بالخجل . ويؤدى استمرار شعوره بالفشل ثم الإحباط وعدم الأمان والطمأنينة إلى عدم التوافق الانفعالى (سورنسون (١٨٧) SORNSON) وبعض هؤلاء التلاميذ يتكون لديه بسهولة قناعة بأنه غبى . ومثل هذا الشعور يعزز إتجاه زملائهم وأولياء أمورهم بل ومعلميهم إذا فشلت فى فهم المشكلة الحقيقية . إن التلميذ العاجز عن القراءة يبغضها ويتحين الفرصة لتجنبها ، ويؤدى الفشل أحيانا إلى أن يصبح التلميذ سريع الخجل وهروبيا ويستسلم أحيانا لأحلام اليقظة . وفى بعض الحالات الأخرى يعبر بعض الأطفال عن شعورهم بعدم الأمن ببعض العادات العصبية ، مثل قضم الأظافر ، أو بالمرض الذى تحركه عوامل نفسية مثل الصداع ، ويلجأ البعض الآخر من هؤلاء التلاميذ إلى أشكال مختلفة من السلوك غير الاجتماعى للتعويض عن إحساسهم بالنقص .

إن تكامل شخصية التلاميذ عند التحاقهم بالمدرسة تولد لديهم رغبة قوية لتعلم القراءة فيسعون للتفوق فيها وكسب إعجاب الآخرين . ومع ذلك قد يعنى تعلم القراءة لبعض هؤلاء التلاميذ شعوراً بالفشل والإحباط أمام ما يعترضهم من مشكلات قرائية . ويؤدى حرمانهم من التقدير إلى الإحباط والشعور بالفشل . وهذ يؤدى بدوره إلى التأثير فى الجانب الإنفعالى وما يتبعه من عدم توافق الشخصية وعدم التوافق الاجتماعى ، وبذلك يرتبط العجز القرائى بعدم توافق الشخصية .

سوء التوافق الإنفعالى والعجز القرائى :

فى كثير من الأحيان يكون الطفل غير مستقر إنفعالياً حتى قبل التحاقه بالمدرسة ، وقد يكون السبب الرئيسى لسوء التوافق ما تعرض له هذا الطفل فى بيئته من تقاليد أو خبرات وأحداث أليمة . ومهما كانت طبيعة هذه الأسباب ومصادرها . فمن المؤكد أن بعض هؤلاء التلاميذ يظهرون ما يدل على الإندفاعية والإتجاهات السلبية وعدم الاستقرار أو الإتزان وتشتيت الذهن وإنخفاض الهمة والحماس فلا يميلون لبـــذل الجهد الذى تتطلبه عملية تعلم القراءة . ومثل هؤلاء التلاميذ لن يتمسكنوا من إحراز أى تقدم فى تعلم القراءة مالم يتم إحالتهم للعلاج النفسى لإعادة التوازن فى الجانب الإنفعـــالى .

وقام فروست Frost (٧٨) بدراسة تناولت التلاميذ الضعاف فى القراءة فى إثنين من الفصول الدراسية الخاصة كما تناولت السمات الشخصية التى تميز هؤلاء التلاميذ . ووجد أن ٤٠ ٪ منهم يفتقرون إلى التوافق فى الشخصية ، وأن ٤٠ ٪ يفتقرون إلى الإتزان الإنفعالى ومعرضين لعدم التوافق ، وأن الصفة السائدة بين جميع التلاميذ هى الإكتئاب النفسى .

وبفحص النتائج التى توصلت إليها عدة دراسات حول سوء التوافق الإنفعالى كسبب أو عامل لصعوبة القراءة ، وجد أنها متفاوتة بدرجة كبيرة ، وقد قام فرنون Vernon (٢١٨) بفحص عدة دراسات وتبين أن النتائج التى توصلت إليها لا تختلف فحسب بل ويشوبها الغموض فى كثير من الأحيان : ذلك أن بعض هذه الدراسات لا تفرق بين العجز المتوسط والحاد فى القراءة . ويشير إلى ذلك فرنون بقوله : « إن إحدى الصعوبات التى يواجهها الباحث عند تلمسه لنتيجة ما هو الخلط الكبير بين حالات العجز الأولية التى ترجع إلى أغراض محدودة من سوء التوافق والحالات المتقدمة للعجز القرائى ، بل إنه لم يتم حتى الآن توضيح العلاقة بين العجز

القرائى الشديد وسوء التوافق ، وكثير من هذه الحالات لم يجر دراستها حتى الآن بشكل شامل بحيث تؤدى مثل هذه الدراسة إلى نتائج خالية من التضارب والمتناقضات » (١٤٧ — ١٤٨) .

سوء التوافق الإنفعالى وأسبابه ونتائجه :

عندما يكون العجز القرائى مصحوباً بأحد العوامل الإنفعالية ، فلابد من تحديد طبيعة الدور الذى يقوم به سوء توافق الشخصية ،وتوضيح ما إذا كان هذا الدور أولياً أو ثانوياً ، ويجمع عدد كبير من الباحثين على أهمية دراسة هذا الموضوع . وتأخذ جان Gann (٨٠) بوجهة نظر متطرفة إذ تعتقد أن أى توتر فى الشخصية يؤثر بشكل غير إيجابى فى عملية القراءة لابد وأنه نشأ فى فترة سابقة على إلتحاق التلميذ بالمدرسة . وتستبعد أن يكون العجز القرائى سبباً لعدم توافق الشخصية ، أما فيرنالد Fernald (٧٥) فهى على الطرف الآخر المناقض . فمن تحليلها للتاريخ الدراسى لثمانية وسبعين تلميذاً يعانون من عجز شديد فى القراءة كانوا يعالجون فى عيادتها وجدت أن أربعة فقط من هؤلاء التلاميذ كانوا يعانون من عدم الإتزان الإنفعالى قبل إلتحاقهم بالمدرسة ، أما باقى المجموعة وهم ٧٤ تلميذاً فكانوا سعداء يتسمون بالإتزان حريصين على التعلم قبل إلتحاقهم بالمدرسة ، ولم يبد عليهم أية أعراض للتوتر الإنفعالى إلا عند الإحباط الذى كانوا يواجهونه فى فشل محاولاتهم الأولى لتعلم القراءة ومع إطراد تقدمهم فى تعلم القراءة سرعان ما تناقصت حدة سوء توافق الشخصية واختفت تماماً . وهناك دراسة مشابهة لويلكنز Wilkins (٢٢٧) تناولت تحليل ثلاثين حالة كان من بينها حالة واحدة فقط كان العجز القرائى فيها نتيجة لسوء التوافق الإنفعالى فى مرحلة سابقة .

ويتبنى جيتس Getes رأياً مفاده أن أعراض سوء توافق الشخصية تظهر لدى ٧٥ ٪ من التلاميذ الذين يعانون من العجز القرائى الشديد ،

وأن ٢٥ ٪ من هؤلاء كان العامل الإنفعالى من أسباب فشلهم فى تعلم القراءة ويعنى هذا أن المشكلات الإنفعالية تسهم فى فشل تعلم القراءة لدى ٢٥ ٪ من مجموع الحالات ،ويعتبر هاريس وسيباى Harris and Sipay (١٠٠) أن المشكلات الإنفعالية تشكل أحد الأسباب المعوقة لتعلم القراءة . ويتفق معهما روبنسون Robinson (١٦٤) فيرى أن المشكلات الإنفعالية سبب للعجز القرائى ونتيجة للفشل فى تعلم القراءة .

ليس من الغريب إذن أن يمثل عدم التوافق الانفعالى المصاحب للعجز القرائى السبب والنتيجة فى آن واحد . وتشير نتائج البحوث وآراء الخبراء والإخصائين الإكلينيكيين إلى أن ما يتعرض له التلميذ فى السابق من سوء توافق الشخصية لايمثل عائقاً لتعلم القراءة إلا فى حالات قليلةفقط ، ويبدو أن المشكلات الانفعالية تمثل فى عدد كبير من الحالات نتيجة يؤدى إليها الفشل فى تعلم القراءة . ولا تتوافر حالياً معلومات كافية عن نسبة الحالات التى تكون فيها المشكلات الإنفعالية سبباً يعزى إليهالعجز القرائى . فبفحص جميع نتائج الدراسات المتوافرة يتضح أن سوء التوافق الإنفعالى يمثل نتيجة للعجز القرائى بدرجة أكبر من كونه سبباً له . ومما يؤيد ذلك إختفاء المشكلات الإنفعالية فى معظم الحالات مع زوال أعراض العجز القرائى من خلال التدريس العلاجى .

وعندما يتضمن سوء توافق الشخصية وعـدم التوافق الإنفعالى سبب وتأثير العجز القرائى كليهما –كما أشرنا من قبل – فإن التفاعل بينهما يميل إلى أن يكون فى حلقة دائرية . وقد تكون العلاقة متبادلة بينهما فى حالات كثيرة . فالشعور بالفشل فى المحاولات الأولى لتعلم القراءة يؤدى إلى التوتر والإحباط الذى يكون مصحوباً عـادة بالشعور بعدم الكفاءة وفى أغلب الأحيان بأنماط سلبية من السلوك . ومشكلات توافق الشخصية والتوافق الاجتماعى الناتجة عن الحالة السابقة تؤدى بدورها إلى إعاقة أى تقدم فى تعلم القراءة . وبذلك تتولد حلقة مفرغة من التفاعل يؤدى فيها العجز القرائى

إلى آثار سلوكية وإنفعالية تؤثر وتتأثر بعضها بالبعض فتزيد من حدتها وتفاقمها . ويؤيد هذا الاتجاه كل من روبنسن Rbinson (١٦٤) ، وبنيت Bennett (٩) ، ومونرو Monroe (١٤١) ، ولعله من المفيد هنا الرجوع إلى كونت Quant (١٥٩) لمعرفة المزيد عن مفهوم الذات وعلاقته بالقراءة والوسائل التعليمية وبالطرق الفعالة لبناء مفاهيم إيجابية نحـو الذات . ويعرض الفصل الثانى عشر لبعض الإقتراحات التى توضح طرق ووسائل مساعدة التلاميذ الضعاف فى القراءة وتزيد من درجة الانتبـاه والتركيز بما يحقق أهداف القراءة .

الأسباب البيئية :

يتوقف تحصيل الطفل فى القراءة على قواه الشخصية وعـلى متطلبات برامج القراءة . فالأطفال الذين ينتمون لأسر أو عائلات يسود فيها التوتر قد يبدأون تعلم القراءة كمتعلمين تعساء غير آمنين . والأطفال الذين ينتمون إلى ثقافة مختلفة عن ثقافة المعلم ومختلفة عن تلك التى تصورها المـواد التى يقرأونها قد يواجهون صعوبة غير عادية فى التعلم . والأطفال الذين يشعرون بالراحة عندما يستمعون أو يتحدثون لغة أو لهجة تختلف عن لغة أو لهجة المعلم وتختلف عن اللغة الموجودة فى كتبهم قد يجدون أن تعلم القراءة يحتاج إلى مطالب غير عادية .

إن بعض الأطفال الذين ينتمون إلى بيوت غير مستقرة أو الذين يضطرون للتكيف مع لغة أو ثقافة مختلفة يتعلمون القراءة بالفعل . وكثير من المعلمين حساسون لحاجات التلاميذ ويكيفون التعلم وفقاً لذلك . ويستطيع كثير من التلاميذ التكيف مع متطلبات التعلم . مع أنه لابد لهم من بـذل جهد إضافى يفوق ما يبذله التلميذ العادى .

البيئة المنزلية :

يأتى بعض التلاميذ من بيئة منزلية يشيع فيها الحب والتفاهم . وتتاح

فيها الفرص لتنمية الفردية ويسود فيها الإحساس بالطمأنينة والأمان، ويأتى البعض الآخر من بيئات تفتقر إلى كل ذلك . بل وتسودها المشاجرات بين الوالدين ، وإهمال الطفـــل وتجاهل فرديته وتعنيفه أو المبالغة فى تدليله والسيطرة الوالدية والقلق أو العدوانية والمنافسة المدمرة بين الأخوة.... ويؤدى كل ذلك إلى التوتر العصبى والإحساس بعدم الأمان ، وتدل الدراسات التى قام بها سجلر وجينثر Seigler and Gynther (١٧٢) على إزدياد نسبة المشكلات العائلية فى بيوت التلاميذ الضعاف فى القراءة ، ومن السمات العامة التى لاحظها كرين Crane (٤٥) على هؤلاء التلاميذ معاناتهم من العلاقات الوالدية المتوترة والإهمال ومشاعر الغيرة بين الأشقاء والإتجاهات السلبية نحو المدرسة والتعليم . وقد قام ثاير Thayer (٢٠٤) بتوجيه بعض التلاميذ العاجزين فى القراءة كما قام بتوجيه آبائهم أيضاً . ثم قارن بين معدلات تقدم هؤلاء التلاميذ فى تعلم القراءة ومعدلات مجموعة أخرى لم تتلق أى توجيه أو إرشاد . فوجد تقدماً ملحوظاً فى المجموعة الأولى بينما ظلت المجموعة الثانية دون أى تغيير ،وتدل هذه النتائج على أن تحسين الظروف البيئية يؤدى إلى تحسين معدلات القراءة . وقد ناقش جيتس Gates (٨٥ إحتمال حدوث سوء توافق الشخصية حين يكون التلميذ مركزاً للصراع بين والدين فيحاول دون جدوى الإبقاء على ولائه لكل منهما . ويتولد عن هذا الوضع إتجاهات إنفعالية معينة تزيد من حدة الإحساس بعدم الاستقرار والأمان . وكلها عوامل سلبية لعملية التعلم . وقد يترتب على الصراع الناشىء عن تجـــزئة الولاء بين الوالدين فى الأسر المحطمة نتائج مشابهة .

إن الإهمال أو إنعدام الفهم المتعاطف قد يولد لدى الطفل الشعور بأنه غير محبوب وغير مرغوب فيه.وإن عدم الاكتراث الواضح من جانب أحد الوالدين أو شدة الإهتمام الزائد بصعوبات الطفل فى التعلم قد تسبب قلقاً للطفل وفقدان الثقة . وقد تلجئه إلى السلوك الذى يهدف إلى جذب

الانتباه إليه . وتؤدى المبالغة فى حماية الطفل أو السيطرة عليه صعوبات فى توافقه.إن مبالغة الوالدين فى السيطرة على الطفل يمكن أن تعوقه عن تنمية روح المبادرة . وتؤدى به إلى الإعتماد على غيره لدرجة يصبح معها غير قادر على التعلم بإستقلالية . وإذا ما حاول أحد الوالدين السيطرة على جميع أنشطة الطفل بما فى ذلك تعلم القراءة فإن الطفل قد يتمرد على هذه السيطرة وعلى تعلم القراءة أيضاً. إن إهتمام الأب المفرط بكل مرحلة من مراحل أنشطة الطفل فى القراءة قد يؤدى إلى قلق التلميذ لدرجة قد يرفض معها تماماً تعلم القراءة . وعندما يقارن تحصيل الطفل فى القراءة مع تحصيل أخيه أو أخته فقد يكون لهذه المقارنة إذا كانت فى غير صالحه . تأثير سىء . فالطفل الذى لايستطيع أن يتسابق بنجاح قد يحاول الهروب من المسابقة وقد يرفض الإستمرار فى تعلم القراءة .

إن أى نزاع أو إختلاف بين الأب وبين المعلم حول قدرة الطفل على القراءة غالباً ما تكون له نتائج سلبية . مثلا إذا قام طفل فاشل فى إحراز تقدم مرض فى القراءة بإبداء ملاحظة تحط من قدر المعلم ووافق الأب وأبدى ملاحظات سلبية عن المعلم فسيكون للطفل عذره فى الفشل فى التعلم . إن إتجاه الطفل نحو معلمه قد يتدخل فى مستقبل تقدمه فى القراءة .

وإن التلميذ الذى يقع تحت ضغط غير عادى من ظروفه المنزلية قد يصبح متعلماً قلقاً غير آمن وقد يسلم أو يتراجع بسرعة عندما تزداد مطالب تعلم القراءة .

ويستجيب بعض الأطفال للضغوط المنزلية بالخروج من النظام وفى حالات أخرى معينة تكون النتيجة مختلفة تماماً . فبعض الأطفال قد يجدون أن القراءة تخفف من شعورهم بالقلق وعدم الأمان ويستخدمونها مع النجاح الدراسى كملاذ لهم من الضغوط المنزلية. غير أن التوتر والضغوط المنزلية عادة ما تكون عائقاً للتقدم فى القراءة . ويشير أوستن بوش وهيوبنر

Austin Bush and Huebner (٢) إلى أنه بالرغم من عوامل منزلية معينة قد أشير إليها على أنها مسئولة جزئياً عن صعوبات الطفل فى القراءة فإنه لا يمكن أخذ هذه العوامل على أنها العامل الوحيد المسئول .

إتجاهات الطفل

من المهم أن ينمى الطفل إتجاهات إيجابية نحو المدرسة ونحو معلميه وزملائه ونحو تعلم القراءة . فالإتجاهات السليمة توثر بشكل إيجابى فى التقدم فى تعلم القراءة ، بينما قد تؤدى الإتجاهات السلبية إلى العجز القرائى وتتأثر إتجاهات التلميذ نحو القراءة بتوافق الشخص الاجتماعى وظروفه المنزلية وعلاقاته مع أقرانه . كما تتأثر بالعلاقات بين المعلم والتلاميذ وبالبرنامج التعليمى . ومع أن معظم الأطفال يحرصون عند بداية التحاقهم بالمدرسة وعلى تعلم القراءة ، فإن بعضهم على نقيض ذلك . وسيكون من حين لآخر أطفال مبتدءون لديهم لسبب أو لآخر إتجاه عدوانى نحو التعلم بشكل عام وتعلم القراءة بشكل خاص .

وتتطلب عملية تنمية الإتجاهات الإيجابية نحو القراء لدى هؤلاء التلاميذ أن يكون المعلم لبقاً وصبوراً ومتعاطفاً ومتفهما لظروف التلميذ وأن يكون قادراً على إعطاء التوجيهات والإرشادات المناسبة .

وقد لاتتولد الإتجاهات السلبية نحو القراءة فى معظم الحالات إلا بعد تعرض التلميذ لمواقف تعلم القراءة . ويجمع عدد كبير من الباحثين ، منهم لاد Ladd (٣٢٨) وساندن Sandin (١٧٠) على أن المتفوقين فى القراءة يكونون إتجاهات إيجابية نحو القراءة ونحو المدرسة ، بينما تكون الإتجاهات سلبية بالنسبة للتلاميذ الضعاف فى القراءة . ويؤكد هؤلاء الباحثون على أن التدريس جيد للقراءة ومراعاة الفروق الفردية يؤديان إلى إكتساب التلميذ للإتجاهات الإيجابية نحو تعلم القراءة بل ونحو الأنشطة المدرسية الأخرى وبعبارة مختصرة ، سيحب الطفل المدرسة .

نتائج الدراسات ومضامينها الهامة :

عادة ما يصحب العجز القرائى بعض المظاهر الإنفعالية التى تؤثر بشكل سلبى فى توافق الشخصية والتوافق الاجتماعى للتلميذ . وقد يرجع سوء توافق الشخصية إلى عوامل تكوينية خلقية وإلى مجموعة أو أكثر من الضغوط فى بيئة التلميذ ، أو إلى فشله فى تعلم القراءة ، ولا يتضح حتى الآن مدى تأثر العجز القرائى بسوء توافق الشخصية أو بالعوامل الإنفعالية ، إلا أنه من الممكن الإستفادة من نتائج بعض الدراسات التى نوجزها فى النقاط التالية :

١ - يعانى عدد قليل من التلاميذ من المشكلات الإنفعالية وسوء التوافق عند التحاقهم بالمدرسة ويجد أغلب هؤلاء التلاميذ صعوبة فى تعلم القراءة .

٢ - تبدأ نسبة كبيرة من التلاميذ الذين يعانون من العجز القرائى الدراسة متمتعين بدرجة جيدة من التوافق والإحساس بالأمان ، ولكن عند أول مظاهر للفشل فى تعلم القراءة يتولد لديهم الشعور بالإحباط الذى يؤثر بدوره فى الجوانب الإنفعالية ، وبذلك يبرز العجز القرائى كعامل مباشر لرد الفعل الإنفعالى .

٣ - غالباً ما يكون سوء التوافق الإنفعالى نتيجة وسبباً للعجز القرائى ، فردود الفعل الإنفعالى للفشل فى القراءة قد يتحول إلى عائق يحول بين الإستمرار فى التعلم . وعلى هذا تنشأ حلقة مفرغة من التأثير والتأثر للسمات الإنفعالية والعجز القرائى .

٤ - إذا كان سوء توافق الشخصية وسوء التوافق الاجتماعى نتيجة للعجز القرائى فعادة ما يختفى أمام أول بادرة لنجاح وتقدم التلميذ فى القراءة .

٥ - يحتاج عدد قليل من التلاميذ الضعاف فى القراءة إلى العلاج النفسى ، ويمكن تقسيم هؤلاء التلاميذ إلى مجموعتين : تعانى الأولى من مظاهر عدم

الإتزان الانفعالى فلا يستفيدون من البرامج العلاجية التى يوفرها لهم المعلم. أما المجموعة الثانية فتضم نسبة أقل من التلاميذ كان سوء التوافق الإنفعالى فى حالتهم مرتبطاً بدرجة كبيرة بفشلهم السابق فى تعلم القراءة . وبذلك استمر سوء التوافق حتى بعد أن تمكنوا من تعلم القراءة بصورة جيدة . ومثل هؤلاء التلاميذ يحتاجون لرعاية خاصة تمكنهم من التغلب على ما يساورهم من قلق وخوف تجاه عملية التعلم .

٦ — غالباً ما ترجع الإتجاهات السلبية نحو القراءة والمعلم والأقران والمدرسة ذاتها إلى الفشل فى القراءة . وعلى ذلك يمكن الإستفادة من الأساليب والبرامج العلاجية لتمكين التلاميذ من القراءة بشكل أفضل ومساعدتهم على تنمية اتجاهات إيجابية نحو البيئة التعليمية .

الفروق الثقافية واللغوية :

من الأمور المسلم بها أن التلميذ يبدأ فى تعلم القراءة انطلاقاً من خلفية ثقافية أو لغوية تختلف عن خلفية المعلم أو المادة والمحتوى الذى يدرسه ، مما يشكل وضعاً تعليمياً غير مناسب .

ويزداد الأمر سوءاً إذا ما صاحب الإختلافات الثقافية واللغوية عوامل أخرى . مثل الفقر وسوء التغذية وعدم توافر الخدمات الصحية والمسكن الصحى المناسب (بيرش وجاسو Birch & Gasso (١١)).

وتقلل ظروف التلميذ البيئية من فرص التعلم بل وأحياناً تنبىء بالفشل الذى ينتظره . (ريست Rist ١٦٢) ، ويرى كوهن وكوبر Cohen& Coper (٤٠) أنه بالرغم من أن التعليم لن يتمكن من محو جميع المساوىء الاجتماعية إلا أن فى إمكانه القيام بإسهامات هامة تتمثل فى تعليم التلاميذ الفقراء مهارات القراءة . وأفضل السبل المؤدية إلى هذه الغاية — فى رأى «كوهن» (٣٩) تتمثل فى توافر التدريس المركز الجيد الذى لا يخضع

للعوامل الثقافية والعنصرية أو الاجتماعية بل تتحدد معالمه فى ضوء حاجات كل تلميذ على حدة .

وتؤثر أنماط عديدة من الإختلافات الثقافية فى تصورات المعلمين عن تلاميذهم ، وكذلك فيما يكونه التلاميذ من تصورات عن معلميهم وفى سلوكهم تجاه الحياة المدرسية ، وفى نظرتهم لطبيعة القراءة وأهميتها ، فالثقافة ، مثلا ، تحدد نمط سلوك التلميذ عند متابعته لحديث شخص بالغ . وتحدد نمط إستجابته للأسئلة المختلفة ، وكذلك نمط السلوك المتبع فى موقف يتضمن منافسة زملائه أو العمل معهم فى شكل جماعى . وتحدد الثقافة أيضاً صور الإحتجاج التى يمكن أن يلجأ إليها الفرد ، وما يتعين عليه ممارسته من مظاهر الضبط والسيطرة على سلوكه . وما لم يدرك المعلم العناصر التى تختلف فيها ثقافة التلميذ عن ثقافته فإنه يسىء فهم التلميذ .

وإذا ما كانت مواد القراءة تعالج أحداثاً وأنشطة وأفكاراً وقيماً تختلف تماماً عما واجهه ويواجهه التلميذ فى بيئته ، بدت هذه المواد وكأنها وضعت لشخص آخر ، ويكون هنالك من الأسباب ما يبرر للتلميذ رفضها والتلميذ الذى يدرس كتاباً أو موضوعات تعالج شخصيات لا تمت بصلة لثقافة التلميذ ، تؤدى به إلى نبذ القراءة . وقد يتعلمها فينمى إتجاهات مختلفة عن نفسه وعن أسرته ، وقد قام سباك (١٨٣) بإعداد قائمة بأسماء بعض الكتب الإيجابية يمكن انتقاء ما يناسب منها الأقليات المختلفة من التلاميذ : ويشير فيك Vick (٢٢٠) إلى توافر العديد من المواد الممتازة ذات محتوى يناسب جميع التلاميذ .

وإختلاف اللغة يعد مشكلة أخرى فى مجال التدريس ، فبعض التلاميذ يتحدثون لهجات تختلف عن اللغة الفصحى المستخدمة فى الفصل . بل إن البعض الآخر من التلاميذ قد يتحدثون لغات أخرى (مثل الأسبانية مثلا) . واختلاف اللهجة أو اللغة تزيد من صعوبة تعلم القراءة وتدريسها .

ويعلق سيمونز Simons (١٧٦) على سوء التزاوج بين لهجة ما وبين اللغة الفصحى بأنه يسبب تداخلاً في عملية القراءة . وينتقد جميع المحاولات غير المنتظمة التي بذلت لتعليم اللغة الفصحى مع تعليم القراءة . كما انتقد كتب القراءة التي تتضمن قصصاً باللهجات المختلفة . ويشعر سيمونز بأن تعليم اللغة الفصحى كجزء من درس القراءة ، من شأنه أن يؤثر تأثيراً سلبياً في تعلم القراءة . ولا تحظى كتب القراءة المنشورة باللهجات المحلية بشعبية كبيرة ، فجميع التلاميذ لا يتحدثون لهجة واحدة . ويعتقد سيمونز وبعض الباحثين الآخرين ، منهم فينسكي وتشابمان Venezky & Chapman (٢١٩) وريستوم Rystom (٦٩) أن إلمام المعلم بإختلافات اللهجات وإكتسابه لإتجاهات إيجابية نحو التلاميذ غير المتحدثين باللغة الفصحى يعد من الأمور التي تفوق في درجة أهميتها لهجة ومواد القراءة ، ولايقتصر الأمر على إختلاف اللهجات وتداخلها في عملية تعلم قراءة اللغة الفصحى . بل تتعداها إلى مشكلة إختلاف اللغة ذاتها مما أدى إلى الحاجة إلى توافر المعلمين الذين يجيدون لغتين والذين يتصفون باتجاهات إيجابية لتلمس الاحتياجات الفعلية للتلميذ الذى لا يتحدث اللغة الفصحى . وفى هذا المجال ، قامت إنجل Engle (٦٩) ببحث وتقصى الموضوع فى الدراسات السابقة فلم تجد ما يؤكد تغليب إحدى اللغتين . الأصلية أو السائدة على الأخرى عند تعلم الأقليات الثقافية . إلا أنها أشارت إلى فشل الالتجاء إلى طريقة تخدش كبرياء التلميذ واعتزازه بلغته الأصلية أو ثقافته ، أو تضع التلميذ فى موقف يصعب فيه فهم وتتبع تعليمات المدرس وتوجيهاته . ويعد ثونيس Thonis (٢٠٧) مصدراً هاماً للمعلمين الذين يقومون بتدريس تلاميذ الأسبانية (أو لغة أجنبية) .

وخلاصة القول « أن معظم الكتاب يتفقون على أهمية إلمام المعلمين بالاختلافات الثقافية واللغوية للتلاميذ مما يزيد من فعالية تعليم القراءة ».

ولا بد لهؤلاء المعلمين من أن تكون لديهم من الإتجاهات الإيجابية مايؤهلهم لغرس وتنمية الإعتزاز بالثقافة والتراث فى نفوس تلاميذهم .

ومشكلات تعليم القراءة لتلاميذ ينتمون لثقافات مختلفة ويتحدثون لغات مختلفة تتعلق بمجال تصميم برامج تعليم القراءة وملاءمتها لحاجات التلاميذ وذلك بدرجة أكبر من تعلقها بالبرامج العلاجية .

قد يلم بعض التلاميذ بشىء عن اللغة الفصحى « الإنجليزية » ، وقد لا يتحدثونها إطلاقاً مما يزيد من صعوبة مشاركتهم فى الأنشطة الصيفية العادية ويثير التساؤل عن قدراتهم العقلية التى لايمكن التأكد منها أو تحديدها بشكل دقيق من خلال تطبيق أى من الاختبارات التى تتطلب الإلمام باللغة الإنجليزية للإجابة على عناصرها .

وترجع مشكلات القراءة بالنسبة للتلاميذ الذين يدرسون الإنجليزية كلغة ثانية إلى عدم فهمهم لها أو التحدث بها ، فعند تدريس القراءة للمبتدئين عادة ماتتبع طرق وأساليب تعتمد على معرفة مسبقة للتلاميذ باللغة الإنجليزية وعلى ذلك يحتاج التلاميذ المعوقين لغويا لبرامج تقوية فى اللغة الإنجليزية تهدف أولا لتنمية المفردات الأساسية المساعدة على الاستيعاب والفهم والتعبير ، وتهدف ثانيا إلى تنمية الاتصال الشفهى ، وثالثا إلى تنمية ذخيرة من الخبرات المفيدة يتعلم من خلالها التلاميذ المفردات والمفاهيم باللغة الإنجليزية قبل مواجهتها فى درس القراءة . وقد يتم معظم التدريب على فهم اللغة الإنجليزية المنطوقة واستخدامها فى شكل مراحل أو دورات لاترتبط بعملية القراءة ذاتها فلاينبغى تعقيد درس القراءة بالتركيز على تمارين النطق ، ولايعنى هذا إهمال تعلم القراءة أو تأجيله حتى يتعلم التلميذ المهارات المختلفة للغة الإنجليزية بل يمكن الاهتمام بالجانبين على أن يكون لكل منهما درس منفصل عن الآخر .

إن هؤلاء التلاميذ قد لايتحولون إلى حالات للعجز القرائى إذا ماتوافرت لهم برامج مناسبة للتدريس تعد ويتم تنظيمها فى المراحل التعليمية الأولى وتعمل بشكل تدريجى على تنمية المهارات الأساسية للغة الإنجليزية . وحتى يتم ذلك لن يتمكن هؤلاء التلاميذ من المشاركة فى النشاط المدرسى .

وتختلف طبيعة المشكلة بالنسبة للتلاميذ الوافدين من بيئات ذات ثقافة مختلفة وتستخدم لهجات مختلفة عن الإنجليزية الفصحى ، ففى هذه الحالة يكون من المفيد إعداد برامج خاصة تعالج المشكلة قبل التحاقهم بالمدرسة ، ويؤكد لويد Lloyd (١٣٣) أن الأنماط اللغوية تكون قد رسخت بدرجة كبيرة فى الوقت الذى يصل فيه التلميذ سن السادسة . وعلى ذلك ينبغى العمل على تنمية المهارات اللغوية والمفاهيم الأساسية فى المراحل الأولى للطفل وقبل التحاقه بالمدرسة ، وخاصة بالنسبة للتلاميذ الذين ينتمون لثقافات مختلفة . وهو دور تضطلع به فعلا برامج تمهيدية عديدة لمرحلة ماقبل المدرسة . ويشير جيمس كونانت James Conant إلى أهمية تلبية هذه البرامج جزئيا لحاجات التلاميذ فيؤكد على الحاجة إلى مدارس لرياض الأطفال ودور الحضانة فى البيئات التى تنتشر فيها ثقافات مختلفة .

وتعد برامج ما قبل المدرسة على جانب كبير من الأهمية لتأهيل التلاميذ وإعدادهم لتعلم القراءة ولمجالات التعلم الأخرى ، بشرط أن تكون هذه البرامج قائمة على طرق مناسبة للتدريس تعمل على تقدم التلاميذ وإنتقالهم من سنة إلى أخرى فى المرحلة التعليمية الأولى .

ولابد من الإهتمام الدائم بالخبرات المباشرة والرحلات الميدانية والوسائل السمعية والبصرية ورواية القصص واستخدام العرائس المتحركة ، وأساليب لعب الدور . إن اللغة المستخدمة فى هذه الأنشطة تفيد كثيراً التلاميذ الضعاف وتعدهم لتعلم القراءة من خلال قيامهم برواية القصص

التى يكتبها لهم المدرس لفظيا . ثم يقومون ببعض الأنشطة المتعلقة بها ، كأن يقرأون بعض الجمل والعبارات ، أو مزاوجة المفردات ، أو رسم يمثل أحداث القصة ، ويفيد هذا الأسلوب التلاميذ الذين سبق اكتسابهم لخبرات مختلفة ، أو الذين يتحدثون لغة أو لهجة مختلفة ، ذلك أنه يقوم على هذه الخبرات ويستخدم مفردات وتراكيب لغوية مألوفة لديهم .

ويواجه بعض التلاميذ الذين يتحدثون لهجات مختلفة للإنجليزية أو يتحدثونها كلغة ثانية مشكلات قرائية يمكن التغلب عليها بإستخدام برامج التدريب العلاجى فى وقت مبكر ، بحيث تتبع معهم إجراءات تماثل مايتبع مع العاجزين عن القراءة ، فيتم أولا تشخيص مالديهم من أنماط للقراءة، ثم تعزل ويتم تحديد المشكلات الأساسية ويخطط البرنامج العلاجى المناسب بها .

فإذا لوحظ مثلا أن المشكلة تنحصر فى تحدث التلميذ بلهجة مختلفة ، وضع لها الخطة المناسبة لعلاجها ، ومع الإهتمام بأسلوب الخبرة فى تعلم اللغة، وتوفير مواد مشوقة متصلة بحياة التلميذ وإهتماماته والتركيز على القراءة الصامتة . وعند القراءة الجهرية يمكن تجاهل بعض الأخطاء الناشئة عن اللهجة التى يتحدث بها التلميذ .

ولا بد من الاهتمام بتنمية قدرة التلاميذ على إستيعاب ما يقدم فى البرامج الإذاعية أو التليفزيونية ، وإتاحة الحرية لهم دون إبداء أى سخرية أو إنتقاد لما يستخدمونه من لهجات خاصة حين مناقشة ما استوعبوه منها .

ومن الأساليب المفيدة التى نقترحها أن يقوم هؤلاء التلاميذ بكثير من القراءة الاستقلالية لمواد كتبت بالإنجليزية الفصحى ، على أن تكون هذه المواد سهلة جداً لجميع التلاميذ ثم تعطى لهم فرصة مناقشتها بالطريقة التى تناسبهم . وقد يقوم التلميذ بإختيار جزء من قصة أعجبته أو استهوته

فيقرأها على الآخرين . وفى هذه الحالة يتعين عليه الإلتزام بمقتضيات النص . وقد يقوم بدور متحدث فى برنامج تليفزيونى فيلتزم بالأسلوب الصحيح للإلقاء .

الأسباب التعليمية :

تعتبر الظروف التعليمية من أهم الأسباب التى ينشأ عنها العجز القرائى وعلى هذا فهى جديرة بالدراسة المتأنية بهدف تحديد العوامل المؤثرة فى عملية تعلم القراءة والصعوبات التى يواجهها التلاميذ فى هذا المجال . ولا تقلل مثل هـذه الدراسات من دور البرامج التعليمية كسبب رئيسى لصعوبات القراءة . لكنها تؤكد على ضرورة إيجاد الوسائل المناسبة لتدريس القراءة بما يلائم الحاجات الفردية للتلاميذ ، فغالباً ما يكتشف التشخيص الدقيق لحالات العجز القرائى عن نواحى القصور فى عمليات التعلم أو فى البرامج التعليمية ذاتها .

وتعد القراءة ، كما أوضحنا من قبل ، عملية معقدة تتضمن مهارات وقدرات عديدة مترابطة ومتداخلة . ويؤثر ويتأثر كل منها بالمهارات الأخرى . وقد لا يتمكن التلميذ من إكتساب بعض المهارات التى يتضمنها برنامج للقراءة أو يواجه صعوبة فى محاولاته للتدريب عليها إذا ما ركز البرنامج على بعض هذه المهارات وأهمل البعض الآخر . وعند معالجة العوامل التعليمية وتأثيرها فى عملية القراءة لا بد من التعرض بالدراسة لعدد من الممارسات التعليمية ، وهى وإن كانت ترتبط معاً فى علاقات تفاعلية إلا أن دراسة كل منها على حدة قد يسهم فى توضيح طبيعة وحدود الدور الذى تقوم به :

الإدارة المدرسية :

يتوقف قدر كبير من أهداف برامج تعليم القراءة على المعلم . لذا كان

من الطبيعى أن نبدأ بفحص الدور الذى يقوم به المعلم ، ومدى تأثره بالسياسات الإدارية التى تحدد أهداف البرامج وطرق تطبيقها . وسنتناول فى الجزء التالى بعضاً من هذه السياسات ونحاول تقييمها من حيث تيسيرها لدور المعلم أو إعاقته عن الوفاء بمقتضياته .

القراءة والحاجات الأساسية للنمو :

ما زال الجدل محتدماً حول أهمية القراءة فى مقابل الحاجات الأساسية لنمو التلميذ كهدف تسعى لتحقيقه المدرسة فى الصفوف الأولى (دولش Dolch ٥٩) . فبعض المربين يؤكدون على أهمية تنمية مهارات القراءة لدى التلميذ . ويرى البعض الآخر أن إهتمام المدرسة الأساسى لا بد وأن وينصب على تنمية شخصية التلميذ وإشباع حاجاته الأساسية بشكل كامل ومتوازن . ويلم كثير من المعلمين بجانبى القضية لكنهم غالباً ما يضطرون لتغليب أحد الإتجاهين على الآخر . وحجة الذين يعارضون تدريس القراءة فى الصفوف الأولى أن ممارسة الضغط على التلاميذ فى الصفوف الأولى لتعلم القراءة قد تؤدى أحياناً إلى سوء توافق الشخصية ، ويزعمون أن التأكيد على القراءة وفرضها على هذا النحو يضر فى المستقبل بتنمية الاهتمام والميل للقراءة عند التلاميذ ، ويرى أصحاب هذا الرأى أن نشاط القراءة فى حد ذاته يعتبر مجالا بعيداً كل البعد عن الميول الحقيقية وإهتمامات التلاميذ فى هذه الصفوف. وفى الواقع لا يوجد أى تناقض بين تلبية مطالب نمو الطفل وبين تلبية مطالب نموه المتكامل بما فى ذلك تعلم القراءة إذا ماتوافرت لها الطرق المناسبة لتدريسها على نحو سليم . فمع مراعاة مقتضيات تفريد التعليم وإستعداد التلميذ للقراءة ، يمكن أن تشكل القراءة عاملا مساعداً لبناء الشخصية وتنمية جوانبها على نحو متوازن : ومعنى ذلك ، أن مثل هذا البرنامج يقتصر على التلاميذ الذين يبدون إستعداداً للبدء المبكر فى تعلم القراءة فى الصف الأول ، أما التلاميذ الآخرون فلا يبدأون فى تعلمها حتى يتولد لديهم

الاستعداد والقدرة للمضى فيها ، وينشأ الإحباط فى عملية تعلم القراءة عن طريقة التدريس المتبعة فى تدريسها . وتتحدد هذه الطريقة بدورها بنـوع السياسة التعليمية أو سياسة الإدارة المدرسية ودرجة تأكيدها على أهمية القراءة فى الصفوف الدراسية الأولى .

نظام النقل من صف دراسى لآخر وجمود المناهج الدراسية :

توصلت كول Cole فى عام ١٩٣٨(٤٢)إلى أن السبب وراء انتشار فكرة الصفوف الخاصة بالبرامج العلاجية للقراءة يرجع إلى فشل المدارس فى ملاءمة المناهج الدراسية للسياسة المتبعة فى نقل التلاميذ من صف دراسى إلى صف آخر أعلى . ومازال هذا الدليل يصدق على ما يجرى الآن من ممارسات فى مجال التعليم . لقد كانت « كول » تشير إلى أن عملية النقل كانت تقوم على أساس عمر التلميذ لا تحصيله بدون مراعاة أى تغيير فى مطالب المنهج المدرسى . ويترتب على ذلك وجـود تباين كبير فى قدرات التلاميذ عـلى القراءة فى الصفوف الدراسية التالية . وفى نفس الوقت بقيت المناهج الدراسية على حالها من الجمود دون أى تغيير أو تعديل . ويؤدى نقل التلاميذ على أساس السن إلى المستويات التعليمية العليا مع تجاهل ما حققوه من تحصيل دراسى . بالإضافة إلى إهمال إيجاد وسائل مناسبة لعملية التدريس ، إلى ارتفاع مستوى المادة فى الصفوف العليا بالنسبة لمستوى التلاميذ ودرجة إتقانهم لمهارة القراءة ومن الطبيعى ألا يلتقى هؤلاء التلاميذ أى نوع من التدريس العلاجى يؤهلهم لمهارة القراءة فى الصفوف التالية مما يؤدى ببعض التلاميذ إلى العجز القرائى ، إن نظام النقل على أساس سن التلميذ لا يشكل فى حد ذاته السبب فى صعوبات القراءة وإنما يكمن السبب فى فشل تكييف التعليم أو تطويعه للحاجات الفردية لبعض التلاميذ ، وعندما تستخدم مواد أخرى بديلة وعندما تعلم المهارات الضرورية عندها لا يكون النقل أو الترفيع على أساس عمـر التلميذ سبباً فى عجزه القرائى .

نقص الاستعداد لبداية تعليم القراءة :

يتوقف نجاح البدء فى تعلم القراءة بدرجة كبيرة على مستوى النمو والبلوغ الشامل للتلميذ . ويتضمن النمو أنواعاً عديدة من القدرات وأنماط السلوك، الجوانب المعرفية . وعلى الرغم من ظهور بعض جوانب الاستعداد للقراءة مع البلوغ الداخلى ،إلا أنه يمكن تعلم كثير من المكونات الهامة التى يمكن بالتالى أن تدرس . ويعنى هذا أن التلميذ الذى يبدأ فى تعلم القراءة دون أن يكون قد أكتسب المهارات والمعارف الأساسية ، لابد له أولا من تلقى هذه المهارات قبل البدء فى تعلم القراءة . وتدل البحوث التى قام بها سباك وآخرون (١٨٩) على فعالية التدريب المناسب وفائدته فى مساعدة التلاميذ عـــلى اكتساب ما يفتقرون إليه من مهارات الإدراك السمعى والبصرى تمهيداً لتعلمهم القراءة وتيسيراً لعملية التعلم وتحقيقاً للنجاح فيها ، ومن الخطوات التى يمكن تدريسها توطئة لتعلم القراءة ، دراسة معانى المفردات ، وتركيز الإنتباه عند إعطاء التعليمات الشفهية ، والتدريب على العمل الفردى أو الجماعى ، وتنمية حب القراءة لدى التلميذ .

ويفتقر كثير من التلاميذ فى الصفوف الدراسية الأولى إلى الاستعداد لتعلم القراءة وذلك فى البرامج التعليمية العادية مما يوجب إدخال بعض التعديلات عليها وعلى طرق التدريس المتبعة ، حتى تتوافر عوامل النجاح منذ الخطوة الأولى لتعليم القراءة . فعادة ما ينشأ العجز القرائى نتيجة البدء بتدريس البرنامج العادى للقراءة قبل أن يكون الطفل مستعداً له . وبسبب إفتقار الطفل إلى الخبرات السابقة والإمكانات اللفظية ونمو الإدراك السمعى والبصرى ، وعدم النضج الكامل أو مجموع كل هذه الجوانب يعجز الطفل عن تحقيق ما هو متوقع منه يومياً . وبذلك لا يحقق النجاح (*) . وبدلا

(*) أنظر ملحق (٤) الذى يحتوى على نماذج من إختبارات الأستعداد لتعلم القراءة ، كذلك ارجع إلى بوروس Buros (٣٤) للالمام بطرق تقييم هذه الاختبارات .

من تعلمه القراءة فإن أقصى ما يستطيعه الفرد هو إكتسابه بعضاً من مهارات لايستطيع إستخدامها . وتكون النتيجة مزيداً من التأخر وإنخفاض فى القــدرة على القراءة الجيدة . ولايقف الأمر عن الإحباط والفشل وما يؤدى إليه من شعور بعدم الكفاءة والشعور بالنقص وعدم الطمأنينة بل يتعداه إلى الثورة والعصيان فيبدأ التلميذ فى كراهية القراءة وكل مايتصل بها من أشخاص ونشاط . :

إن تكرار الفشل فى تعلم القراءة فى الصفوف الدراسية الأولى يرجع جزئياً إلى الافتقار إلى الوسائل المناسبة لمواءمة التدريس للتباين الكبير فى استعداد التلاميذ للبدء فى تعلم القراءة . وقد أصبح من المؤكد أن إصرار السياسات التعليمية على برنامج واحد لتعليم القراءة لجميع التلاميذ فى بداية الصف الأول يؤدى حتماً إلى فشل كثير من هؤلاء التلاميذ فى الوفاء بمتطلبات هذا البرنامج .

تجاهل الفروق الفردية :

يمكن لتدريس القراءة للصف الأول والصفوف التالية أن يكون فعالا بالنسبة لجميع التلاميذ إذا راعى مابينهم من فروق فردية وإلا نشأت مشكلات عديدة فى مجال تعلم القراءة كما أشرنا فى الفصل السابق .

طرق التدريس :

تنشأ معظم حالات الضعف فى القــراءة عن فشل التلميذ فى إكتساب المهارات الأساسية ، أو عن تعلمها بشكل خاطىء ، ومع تعقد عملية القراءة وإزدياد متطلباتها يكون الاحتمال كبــيراً فى وقوع التلميذ ضحية لعدة مشكلات غالباً ما يكون السبب فيها عدم فعالية طريقة التدريس . فقد يكون هنالك ، لسبب أو آخر ، قصور فى مــلاءمة التعليم وإشباعه

لحاجات بعض التلاميذ مما يترتب عليه فشلهم فى اكتساب المهارات الأساسية .

ومن العوامل المؤثرة فى عملية التدريس وفعاليته ، طول المنهج بحيث يستنفذ معظم جهد المعلم ووقته بما لا يتيح له مراعاة الفروق الفردية وملاءمة طريقة التدريس لها . وقد يصاحب طول المنهج عدم ملاءمة الطريقة أو المادة العلمية بحيث لا يتمكن من إستيعابها بعض التلاميذ ومجاراة السرعة التى تتم بها معالجتها لتغطية أكبر قدر من البرنامج المقرر .

إن استخدام مواد وطرائق تتجاهل ميول التلاميذ وإهتماماتهم عامل آخر يؤثر فى فعالية التدريس . فمثلا عند البدء فى تعلم القراءة لا بد للتلميذ من أن ينمى إتجاهاً إيجابياً لفهم مايقرأه . وعلى ذلك ينبغى توافر المادة القرائية المناسبة فى شكل قصص أو فى شكل قطع تزوده بالمعرفة ، ولن يتأتى مراعاة ميول التلاميذ عن طريق المبالغة فى إستخدام لوحات للنشاط تبعث على الملل بسبب افتقارها للبنية السليمة ، أو عند إستخدام مادة لا تستثير التفكير ، تقوم على جمل وعبارات لا معنى لها ، أو تقديم تدريبات لغوية لا ترتبط بها ، ولقد كان تعليق أحد التلاميذ على ما عرض عليه من مادة تعليقاً لا يخلو من مغزى عندما قال : « إن هذه المادة سخيفة ولا معنى لها » وليس من الغريب ، المستبعد أن يكون رد فعل بعض التلاميذ وإستجاباتهم بشكل سلبى لهذه المواد بحيث تنفرهم من تعلم القراءة .

وبنفس الطريقة يؤدى عدم ربط الأنشطة الصفية ببرنامج القراءة إلى العجز القرائى . فإذا كان تدريس القراءة يتم كمادة قائمة بذاتها تقل دافعية التلاميذ لتعلمها أو الإقبال عليها ، أما إذا ما قوى الارتباط بين القراءة والأنشطة الصفية الأخرى بحيث تقوم كأداة لهذه الأنشطة ومبرراً لها أدرك التلميذ أهمية القراءة وزاد إقباله عليها .

وينبغى التأكد هنـــا على أن التشويق أو الاهتمام لا يعنى الإمتاع . فالتشويق أو استثاره الإهتمام لدى التاميذ لا يتأتى بالانتقال السريع من رواية أو قراءة حكاية مسلية إلى أخرى . بل يتأتى بالربط بين النشاط القرائى والأنشطة الصفية الأخرى .

وحتى يكون برنامج القراءة فعالاً ، لابد له من أن يراعى التنسيق فيما بين الأنشطة اللغوية المختلفة : المحادثة ، الكتابة ، الاستماع ، التحدث ،القراءة فقـــد تنشأ بعض المشكلات عندما يطلب المعلم من التلميذ نطق كلمة ما واستخدامها فى جملةدون أن تكون له خبرة سابقة بها فى مجالالقراءة .

أن المبالغة فى التأكيد على التدريبات اللغوية المنفصلة من شأنها أن تقتل الاهتمام لدى التلميذ . فكما سيرد ذكره فيما بعد ، قد تدعو الضرورة أحياناً لإجراء بعض التدريبات الأساسية ، إلا أنها تتم بطريقة منفصلة تماماً عن مجال القراءة فلا يدرك التلميذ الصلة التى تربط فيما بينهما . ويتمكن بالتالى من نقل أثر ما تعلمه من خلال التدريبات إلى عملية القراءة ذاتها . وغالباً ما يجهل التلميذ السبب أو المبرر الذى تقوم عليه طرق التدريس المتمركزة حـــول التدريبات المنفصلة لإتقان صوتيات اللغة أو التى تهدف إلى التزود بالمعلومات والحقائق . وهى طرق تهمل المشاركة فى الإفادة من محتوى القصة القرائية والخبرات التى تتضمنها . . . وتؤدى هذه الطرائق إلى إنخفاض درجة إهتمام التلميذ وإعاقة رغبته فى تعلم القراءة .

والمبالغة فى التركيز على المهارات الأساسية للقراءة قد يحد من فعاليات عملية القراءة ، وتتضمن هذه المهارات التعرف على الكلمة بالنظر والأساليب المختلفة للتعرف على الكلمة والقراءة فى وحدات ذات معنى والفهم ومهارات التعلم الأخرى . والإفراط أو التقليل من الإهتمام بإحـــدى هذه المهارات قد يؤدى لبعض المشكلات . وقد يعانى معظم التلاميذ من النتائج المترتبة على إهمال بعض المهارات السابقة التى تعد من أساسيات إتقان القراءة . إن القصص

أو الأشكال القرائية الأخرى ليست إلا وسائل تعين المعلم على تعليم التلميذ كيفية القراءة السليمة التى تتطلب إعطاء المهارات المتعلقة بها ما تستحقه من إهتمام وتنظيم لتتابعها .

يعانى عدد كبير من التلاميذ من النتائج المترتبة على عدم دراسة الاتجاهات الحديثة فى التعليم وتحليل إيجابياتها وسلبياتها . ذلك أن بعض هذه الاتجاهات تهمل تنظيم بنية المهارات والقدرات الأساسية ، وبذلك تفقد فعاليتها . ومن الصعب أن تلقى هذه المهارات والقدرات ما تستحقه من إهتمام دون وضع برنامج للقراءة تَمَّ تنظيمه بدقة والتخطيط لتتابع مكوناته على نحو منهجى سليم . ومن المستحيل أن نلتزم بهذا التتابع وفى نفس الوقت معاملة القراءة كناتج ثانوى لشىء لا يمت بصلة لبرامج القراءة . ويبدو أن بعض حالات (العجز القرائى) التى أحيلت إلى عيادة « مينيسوتا » كانت نتيجة لما اتبع من طرائق غير مناسبة فى تدريس القراءة فى معالجتها كناتج ثانوى للمواد الاجتماعية والمواد الأخرى . ويشير ماكى Mekee (١٣٦) إلى أن تدريس المواد الذى يتم بطريقة آلية ، غير منظمة ، وغير هادفة كما هو متبع الآن فى مدارس عديدة مسئول جزئياً عما يعانيه التلاميذ من تأخر فى القدرة على القراءة . أن تدريس المواد الأخرى يمكن أن يسهم فى فعالية القراءة بشرط أن يمثل التدريب على المهارات الأساسية جزءاً مكملا للبرنامج التعليمى ككل . فيتم التمهيد لقراءة المادة الدراسية فى إطار برنامج منظم يرشد التلميذ للطريقة السليمة للقراءة من خلال تدريبه على المهارات الأساسية .

وللمبالغة فى الاهتمام بآليات القراءة على حساب الفهم والاستيعاب نتائج سلبية : فالاهتمام الزائد بالتعرف على المفردات وإتقان النطق والطلاقة اللغوية تؤدى كلها إلى اللفظية التى تعنى التلفظ بالكلمات ونطقها دون استيعاب لمعناها ففى إحدى المجموعات العلاجية للقراءة كانت إحدى التلميذات تتقن القراءة الجهرية للمواد المقررة على الصف الرابع ، إلا أنها لا تعى ما قرأته . إن نطق

الكلمات دون فهم لمعناها لايعتبر « قراءة » بل لايعدو أن يكون الأمر « تلفظا بالكلمات . وكانت هذه التلميذة تمثل إحدى حالات العجز القرائى .

والإهتمام المفرط بالتحليل الصوتى كأسلوب للتعرف على الكلمة كثيراً ما يؤدى أيضاً إلى العجز القرائى. ففى هذه الحالة يكون معظم إهتمام التلميذ على مخارج أصوات الكلمات التى تتلفظ بها فلا يلحظ معناها . وقد يجاهد التلميذ نفسه لتجزئة الكلمة الجديدة إلى مكوناتها ومقاطعها الصوتية ثم لايتمكن بعد ذلك من الجمع بين هذه المقاطع فى شكل وصوت الكلمة كوحدة متكاملة ، وعادة ما تعانى هذه الحالات من الإفتقار للقدرة على قراءة المفرادت بمجرد النظر أو اللمح وعدم إستخدام مؤشرات السباق .

ولكى يتم تعلم القراءة بشكل سليم لابد من إيجاد نوع من التوازن بين المهارات المختلفة التى تتضمنها القراءة ، ويكون ذلك بمعالجتها فى إطار من التكامل ، بحيث تترابط فيه قراءة الكلمة بمجرد النظر ، والتعرف على المفردات من خلال الأساليب المختلفة ، واستيعاب المفاهيم والقراءة فى وحدات ذات معنى ، والفهم والإجمالى ، والعديد من مهارات التعلم الأخرى . وعدم إدراك التلميذ لما بين هذه المكونات من علاقات مترابطة يؤدى به فى أغلب الأحيان لبعض المشكلات القرائية .

ومن الصعب على المعلم أن يراعى تحقيق هذا التوازن لمهارات القراءة المختلفة والاستمرار فى تطبيق البرنامج بالطريقة السليمة فى فصل دراسى يضم ما بين عشرين إلى ثلاثين تلميذ . ولكنه مطالب بإدراك مدى أهمية إيجاد هذا التوازن وتحقيقه قدر جهده . وعلى أية حال ، كلما كان حجم الفصل وكثافته صغيراً ، أمكن تحقيق الاتزان بين المهارات المختلفة للقراءة .

دور المعلم فى مجال تعليم القراءة :

لدور المعلم فى عملية تعلم القراءة أهمية كبيرة ، فقد يؤثر فيها إيجاباً أو سلباً ، والتلاميذ السعداء هم الذين يحظون بمعلم كفء ، تم تدريبه بصورة جيدة ، قادر على توفير الجو النفسى المناسب لعملية التعلم ، وتحقيق التوازن بين المهارات القرائية المختلفة ، وباختلاف درجة توافر الخصائص السابقة فى المعلم يتأثر تدريس القراءة بدرجات متفاوتة . فالمعلم غير الكفء الذى لم يتلق تدريباً كافياً أو الذى لم يكتسب قدراً كافياً من الخبرة يجد نفسه خاضعاً لقيود الروتين . . . إن مثل هذا المعلم لن يكون قادراً عـلى تكييف طريقة تدريسه للقراءة وملاءمتها لحاجات التلاميذ المختلفة .

وقد أكد جيتس Gatos (٨٣) وويتى وكوبلWitty & kopel(٢٣١) على أهمية علاقة المعلم بالتلاميذ لما لها من تأثير كبير على عملية التعلم . فقد تؤدى إتجاهات المعلم السلبية نحو أحد تلاميذه إلى إيجاد حـالة من التوتر العصبى الحاد الذى يؤدىإلى فشل التلميذ فى تحقيق بعض الأهداف القرائية . بل وتؤدى إلىعدم المبالاة والسلوك العدوانى ومظاهر القلق ، والشعور بعدم الاطمئنان وإذا توخينا الدقة والحقيقة لوجدنا أن المعلم فى حالات كثيرة لايبرأ من اللوم حين يصبح تلميذه إحدى حالات العجز القرائى .

دور المكتبة أو مراكز المعلومات :

تقوم المكتبة بدور هام فى البرامج القرائية . فإذا كان المعلم ينمى مهارات التلميذ فى القراءة عن طريق البرنامج المقرر ومن خلال التدريس الصفى فإن المكتبة المدرسية تعمل على توسيع دائرة (اهتمامات التلميذ فى مجال القراءة . وأمين المكتبة له دور هام فى كل ذلك، فهو بحكم عمله — يستطيع إمداد المعلم بما يحتاجه من مواد لتنمية المهارات القرائية والتخطيط لتفريد

التعليم وللبرامج العلاجية ، ويمكن للمكتبة عرض ما لديها من كتب ومواد أخرى بطريقة جذابة ، وتنظيم الندوات ، وجماعات القصة . . . بما يزيد من متعة التلاميذ بالقراءة . وتوفر مقتنيات المكتبة للتلاميذ فرصة الإطلاع على المراجع والبحوث والقراءة الإضافية وذلك بما يتناسب مع كل مستوى تعليمى .

ولمكتبات المدارس الثانوية إمكانات ضخمة لا تتوافر لمثيلاتها فى التعليم الأولى والتى قد تفتقر أحياناً إلى الكتب غير المدرسية . وتلجأ بعض المدارس . إلى إعداد مكتبات صفية ، بينما تتمكن مدارس أخرى من توفير قاعات خاصة بمكتباتها أو مراكز المعلومات بها ، يشرف عليها أمين للمكتبة تم تدريبه لهذا الغرض ، أو قد يتولى مسئولية إدارتها خبير فى مجال الإتصال .

ولا ينبغى المبالغة فى تقدير أهمية المكتبات أو مراكز المعلومات ودورها فى تمكين التلميذ فى المرحلة التعليمية الأولى من تعلم القراءة . فمن خلال دراسة قامت بها جيفر Gaver (٨٩) لتقييم كم ونوع الخدمات القرائية التى تتيحها المكتبات لتلاميذها وجدت أن مستوى التعليم يحقق تحسناً بدرجة كبيرة ، وأن إقبال التلاميذ على ارتياد المكتبات يزداد للإفادة من خدماتها إذا ما توافرت مثل هذه الخدمات بشكل جيد .

الملخص :

تتعدد العوامل المسببة للعجز القرائى ، ومن النادر أن يكون عامل واحد هو المسئول عن العجز . بل تتضافر عدة عوامل وتتفاعل لتسهم فى شكل مجموعة نمطية لتؤدى إلى المشكلة ، وهو إتجاه يتبناه هذا الكتاب .

وعلى الرغم من عدم وضوح الشواهد عن العلاقة بين عيوب البصر والعجز القرائى فإن بعض الإتجاهات فى هـــذا المجال تشير إلى الإحتمالات الآتية :

(أ) تظهر عيوب النظر بين التلاميذ الضعاف والأقوياء فى القراءة ويمكن أن تكون عائقاً لهم جميعاً ولذلك لابد من توفير الرؤية الواضحة بأكبر قدر مستطاع لجميع التلاميذ .

(ب) هناك أدلة على أن المشكلات الناتجة عن طول النظر ، وعـــدم التنسيق البصرى بين العينين معاً ، وكذلك المشكلات الناتجة عن المزج البصرى يمكن أن تسهم بدورها فى العجز القرائى .

(ج) يعد فحص البصر من الأمور الضرورية عند تشخيص حالات العجز القرائى . قد يكون ضعف السمع عائقاً لتعلم القراءة ، خاصة عندما يكون هذا الضعف بالقدر الذى يؤثر فى قدرة التمييز السمعى . وتشير نتائج بعض الدراسات إلى أن ضعف السمع قد يؤدى إلى العجز القرائى فى الحالات الآتية :

- الحالات الحادة من ضعف السمع .
- عند الاعتماد كلية على الطريقة السمعية فى التدريس .

وعلى ذلك لابد من فحص السمع لجميع التلاميذ الذين يعانون من مشكلات قرائية .

وعلى الرغم من أن البعض يميلون لربط عدم التناسق الحركى بالعجز القرائى ، إلا أنه لم يثبت حتى الآن ما يقطع بوجود هذه الصلة ، فعدم وجود التناسق الحركى والعجز القرائى قد يرجع إلى الإصابات الخفيفة عند الولادة. أو إلى عيوب فى أعضاء النطق تعوق التمييز بين مخارج الأصوات . بل إن ما ينتج عن عيوب الكلام والنطق من إنفعالات قد يعوق عملية تعلم القراءة وقد يرجع العجز إلى خلل الغدد وخاصة الغدة الدرقية عند إزدياد إفرازاتها .

وضعف الحالة الصحية العامة يمكن أن يؤثر أيضاً فى معدل تعلم القراءة . ولو أن إصابات المخ نادراً ما تكون سبباً للعجز القرائى إلا أنه عند وجودها تنشأ بعض المشكلات التعليمية .

عادة ما يكون العجز القرائى مصحوباً بالعامل الإنفعالى الذى يؤثر سلباً فى التوافق الشخصى والاجتماعى للطفل . وقد ترجع أسباب سوء توافق الشخصية إلى عوامل تكوينية خلقية أو إلى الضغوط فى بيئة الطفل أو إلى الفشل فى تعلم القراءة ففى بعض الحالات القليلة نسبياً يكون الطفل متضايقاً إنفعالياً عندما يصل إلى المدرسة ومثل هذا الطفل يكون عرضة لمواجهة صعوبة فى القراءة . وبالنسبة لكثير من الأطفال يكون الإحباط نتيجة الفشل فى تعلم القراءة . وفى هذه الحالات تكون الصعوبة فى القراءة سبباً فى الضيق الإنفعالى . ويبدو أن سوء التوافق الإنفعالى هو سبب ونتيجة للعجز القرائى فى آن واحد ، وتنشأ علاقة متبادلة بين التأثير الإنفعالى والعجز القرائى . ومع التحسن التدريجى لعملية التعلم تختفى مظاهر سوء توافق الشخصية الناشئة عن الفشل فى تعلم القراءة . ولابد من توفير الرعاية الطبية النفسية فى حالات سوء التوافق الإنفعالى .

لايشكل معدل الذكاء المنخفض سبباً للعجز القرائى فى كل الحالات ، غير أن عدم ملاءمة طرائق التدريس وأساليبها لقدرات التلميذ المحدودة قد لاتمكن التلميذ من الإفادة من التدريس الصفى العادى .

وكثيراً ما يرجع العجز القرائى بدرجة كبيرة إلى أسباب تتعلق بنظام التعليم .. فالسياسات التعليمية التى لاتأخذ بمبدأ تفريد التعليم ومقتضياته من شأنها أن تعوق أى تقدم فعلى فى تعلم القراءة . والفشل فى اكتساب المهارات الأساسية ، أو حتى إكتسابها على نحو خاطىء قد يرجع فى معظم الحالات إلى طرائق غير فعالة . وقد يكون واحد أو أكثر من العوامل الآتية سبباً فى إتباع طرائق التدريس التى يترتب عليها العجز القرائى . من هذه العوامل المعدل السريع الذى يتم به التدريس للقراءة فى معزل من الأنشطة المدرسية الأخرى ، والتأكيد على بعض المهارات مع إهمال البعض الآخر ، ومعاملة القراءة كناتج ثانوى للمواد الدراسية .

إن التلاميذ الذين يدرسون الإنجليزية كلغة ثانية أجنبية لا يفيدون عادة من الطرائق العامة لتدريس القراءة ، فلابد لهم أولا من إتقان إستخدامها وإستيعابها ثم البدء فى القراءة .

ويستفيد التلاميذ الذين يعانون من بعض مظاهر القصور من البرامج التعليمية المتوافرة قبل إلتحاقهم بالمدرسة . وعلى ذلك ، فالحالة الصحية العامة ، وتوافر شروط الغذاء الصحى ، ومفهوم الذات والمهارات اللغوية قبل وبعد الالتحاق بالمدرسة وتوافر فرص كافية للمشاركة فى الخبرات الفعلية ، واستغلال المعينات السمعية والبصرية .... كلها عوامل مفيدة فى تعليم كثير من التلاميذ المعوقين . وتعلم اللغة عن طريق الخبرة يعد جزءاً هاماً من طرائق تعليم القراءة الأولية لتلاميذ لهم خبرات أو لغات أو لهجات مختلفة .

وإذا ما حاولنا تلخيص ما سبق ذكره فى نتيجة واحدة ، لقلنا إنه لايوجد سبب واحد لجميع حالات العجز القرائى . فتعتبر كل حالة قائمة بذاتها . وعلى ذلك من الصعب التوصل إلى خطة موحدة أو برنامج علاجى واحد أو طريقة واحدة لتفريد التعليم بهدف التخفيف من حدة العجز القرائى . ولا يمكن أن يتم ذلك إلا إذا قام هذا التخطيط على تشخيص دقيق لكل حالة على حده .

الفصل السادس

اعتبارات أساسية
فى تشخيص صعوبات القراءة

الفصل السادس

اعتبارات أساسية فى تشخيص صعوبات القراءة

إن أى عمل علاجى لايقوم على نتائج التشخيص الدقيق يعتبر ضياعاً لوقت وجهد كل من التلميذ والمعلم المعالج . يضاف إلى ذلك أن العمل التشخيصى الذى لا يقوم على تشخيص مناسب إحتماله الفشل . وبذلك يسهم فى تعميق مايعانيه التلميذ من مشكلات قرائية بدلا من أن يعمل على علاجها . وينبغى على الشخص المسئول عن البرنامج العلاجى أن يدرك النتائج المتوقعة والمترتبة على فشل البرنامج فيبذل قصارى جهده لتوفير فرص النجاح لكل تلميذ .

الأسس العامة للتشخيص :

يتقرر قدر كبير من نجاح البرنامج العلاجى فى ضوء التشخيص الدقيق ونظراً لأن القراءة تعتبر عملية معقدة فلاينتظر أن يكون للعجز القرائى علاج واحد أو علاج بسيط سهل . فلو ثبتت فعالية التدريب العلاجى فى إحدى الحالات ، فقد يكون إستخدام نفس التدريب فى حالة أخرى تبديداً للوقت أو قد تكون له عواقب وخيمة . وعلى ذلك ليس من الممكن التوصل إلى برنامج تدريب علاجى سليم إلا عن طريق فهم دقيق للعوامل الأساسية المسببة للعجز القرائى فى حالة بعينها . فإذا ما عانى تلميذان مثلا من إحدى مشكلات القراءة ، ثم إتضح بالدراسة أن معدلاتهما منخفضة فى مجال القراءة والفهم ومع الاستمرار فى تحليل المشكلة إتضح أن انخفاض معدل الفهم أو الاستيعاب لأحد التلميذين يرجع سببه إلى ضعفه فى التعرف على معانى المفردات . بينما يرجع السبب بالنسبة للآخر إلى القراءة المجزأة كلمة كلمة بحيث لايتمكن من تجميعها فى وحدات ذات معنى . والعلاج المناسب للتلميذ الأول يتمثل

فى تدريبه على فحص المفردات بالتفصيل لإدراك ما تتضمنه من معان ، وهو علاج لو إتبع مع التلميذ الآخر لألحق به الضرر . ذلك لأن مشكلته تتمثل فى إفراطه فى التمعن فى كل كلمة على حدة .

وتزداد مشكلة علاج العجز القرائى وتتعقد بدرجة أكبر إذا ما أخذنا فى الإعتبار خصائص التلميذ وخصائص ومواصفات بيئة التعلم التى تؤثر فى معدل تعلمه ونموه فى القدرة على القراءة والذى لابد له (حتى يكون بالقدر الكافى) من أن يتلاءم مع بعض المتغيرات المؤثرة فى العوامل العضوية والإنفعالية والتعليمية والعقلية والبيئية. وقد يتطلب الأمر أحياناً تصحيح هذه العوامل ذاتها قبل البدء فى تنفيذ البرامج العلاجية .

وعلى ذلك ، ليس من المستبعد أن يجد معلم الفصل الذى يحاول علاج المشكلات المعقدة لعملية التعلم التى يعانى منها عدد كبير من التلاميذ المختلفين فى الخصائص والسمات ، أنه ما من حالتين تشتركان وتتطلبان أسلوباً واحداً فى المعالجة . فأى محاولة لمساعدة التلميذ بإتباع أسلوب التدريس العلاجى لابد لها أن تقوم على تشخيص دقيق لحاجاته الفعلية فى مجال تعلم القراءة ولخصائصه الفردية . ويعد هذا التشخيص بمثابة المحور الأساسى لنجاح برامج تصحيح علاج المشكلات القرائية .سواء أكانت مشكلات صفية بسيطة ، أو مشكلات حادة أحيلت للمراكز المتخصصة .

ويحتاج المعلم إلى خبرات خاصة تعينه فى تشخيص أو تصحيح بعض الحالات الحادة من العجز القرائى . أو حين يجد نفسه إزاء حالات تكثر فيها العوامل المؤثرة وتتشابك وتتطلب تشخيصها عمليات معقدة لا يجد الوقت للقيام بها أو لم يتلق تدريباً على إستخدامها . وغالباً مايكون من الضرورى دراسة نمط القراءة الذى يتبعه التلميذ من خلال بعض الاختبارات الفردية التى يتطلب تطبيقها عدة ساعات وعلى ذلك يكون من الأفضل ترك عمليات التشخيص الدقيقة لشخص متخصص يتوفر له الوقت والخبرة

للعمل مع الحالة الواحدة لفترات زمنية طويلة . وتتطلب عملية التشخيص أحياناً بعض الأجهزة الخاصة التى لاتتوافر إلا فى عيادات القراءة . وفى حالات كثيرة للعجز القرائى تدعو الضرورة إلى الالتجاء إلى المتخصصين مثل الأخصائيين الاجتماعيين أو المتخصصين فى العلاج النفسى أو الأطباء لطلب معونتهم فى عملية تشخيص العجز وعلاجه .

وينبغى على المعلم ، بطبيعة الحال ، أن يكون قادراً على القيام بنفسه بتشخيص ما يستطيع من حالات العجز القرائى وعلاجها . فالكشف المبكر والعلاج العاجل لمثل هذه الحالات يقيها من التدهور . ويتوفر للمعلم العديد من أساليب التشخيص التى يمكن أن يستخدمها مع الحالات المتوسطة للعجز القرائى . أما فى الحالات الحادة المعقدة فقد يكون من الأفضل الإلتجاء إلى مساعدة أجهزة أخرى تمد المدرس بنتائج التشخيص . فيعمل المعلم فى ضوئها على توفير العلاج الصفى المناسب لها . وفى بعض الحالات ، لابد من أن تكون عملية التشخيص والعلاج فى المراكز المتخصصة لعلاج العجز القرائى . ونود أن نؤكد هنا على أن التشخيص لابد منه سواء أكانت الحالة بسيطة أم حادة .

يهدف التشخيص دائماً إلى إيجاد الوسائل المناسبة للعلاج :

فعند دراسة حالة للعجز القرائى سواء فى الفصل الدراسى أو المراكز المتخصصة ، لابد أن يكون الهدف من التشخيص جمع المعلومات التى تفيد فى وضع الخطة العلاجية . وللتشخيص نمطان . نمط يهدف إلى تقصى الأسباب التى أدت إلى الحالة (etiological) ونمط يهدف إلى تحديد طريقة وأسلوب العلاج (therapeutic) . والنمط الأول للتشخيص يبحث فى الأسباب والأصول التى نشأت عنها حالة العجز القرائى . وهى طريقة تكتنفها صعوبات جمة وغالباً ما تكون عقيمة لا جدوى منها فى وضع ووصف أسلوب العلاج . فلن يكون من المفيد ، مثلا . مراجعة السجلات المدرسية وأن

نعرف أن سبب ضعف التلميذ فى القراءة فى الصف الرابع يرجع إلى مرضه بالحصبة أو تغيبه عن المدرسة أثناء وجوده فى الصف الأول . إذ من المتعذر القيام بأية مساعدة له الآن بعد أن فاتت عليه الفرصة المناسبة للعلاج عند عودته مباشرة للمدرسة عندما كان فى الصف الأول . ولعل هذه المعلومات المتجمعة عن التلميذ والتى تم تلخيصها لأغراض البحث تكون ذات فائدة فى منع المشكلات القرائية . إلا أنها لا تفيد عند علاج أى شكل من أشكال العجز القرائى الذى بدأت أعراضه منذ عدة سنوات .

ويعنى النمط الثانى وهو نمط التشخيص العلاجى بما يعانى منه التلميذ حالياً بغية وضع برنامج علاجى لتعليمه . ويبدأ أخصائى التشخيص العلاجى بتحديد نقاط القوة فى قدرة التلميذ القرائية ومجالات قصورها وكذلك بالبحث عن الخصائص الكائنة فى بيئة التلميذ الحالية التى تتطلب التصحيح بما يحقق النجاح للتدريب العلاجى . والبحث كذلك عن الظروف التى تحتاج إلى نوع من التكييف والملاءمة بما ييسر للتلميذ إحراز التقدم فى البرنامج العلاجى . ويوجه أخصائى التشخيص على عنايته مثلا لقوة السمع الحالية وما أصابها من ضعف أكثر من عنايته بتقصى أسباب عجز التلميذ عن القراءة لفترات زمنية سابقة .

مجال التشخيص يتعدى عملية تقييم مهارات القراءة وقدراتها :

إن تعقد طبيعة العجز القرائى وكثرة العوامل المحددة لإتقان القراءة تدعوان بالضرورة إلى محاولة الكشف عن السمات والمهارات القرائية لدى التلميذ من أجل التوصل إلى تشخيص دقيق لحالته . وبالإضافة إلى تحديد نواحى القصور القرائى التى ينشأ عنها العجز القرائى ، غالبا ماتدعو الضرورة أخصائى التشخيص إلى تقييم العوامل الجسمانية والعصبية والانفعالية والبيئية التى قد يكون لها تأثير معوق على تقدم التلميذ فى تعلم القراءة . وقد يلجأ أخصائى التشخيص إلى خبرات أخرى فى هذا المجال وذلك لإدراكه التام

لأهمية العوامل الداخلية أو الخارجية (البيئية) التى تؤثر فى التلميذ ، وتحتاج فى بحثها تخصصات مختلفة مثل الأخصائى الاجتماعى ، أو الأخصائى النفسى ، أو الطبيب ، أو أخصائى الأذن أو أخصائى الرمد أو الطبيب النفسى أو طبيب الأمراض العصبية . وينبغى تحرى الدقة فى تقييم الحالات المعقدة وتغطية جميع جوانبها للتأكد من وجود نواحى القصور وتحديدها . وسنتعرض فى الفصول التالية للمقاييس المختلفة التى تستخدم فى التشخيص القرائى . وفى كلمة موجزة ، يكفى أن نقول هنا بأنه ينبغى على التشخيص أن يوفر جميع المعلومات التى تتعلق بحالة العجز القرائى وتفيد فى علاجها .

التشخيص لابد أن يكون على درجة كبيرة من الكفاءة والفعالية :

غالبا ما يكون التشخيص لبعض حالات العجز القرائى فى صورة مطولة ومعقدة . وفى بعض الحالات الأخرى يكون من السهل تحديد ما يحتاج إليه التلميذ من طرائق ومواد تعليمية بدرجة كبيرة من السرعة . ولاينبغى الاستمرار فى عملية التشخيص أبعد من النقطة أو المرحلة التى يمكن عندها وضع البرنامج العلاجى المناسب لكل حالة على حدة . ويتعين على عملية التشخيص أن تبدأ بقياس العناصر الرئيسية العامة المتعلقة بكل حالة ثم تنتقل بعد ذلك إلى معالجة العناصر الفرعية بالتفصيل أى نبدأ أولا بقياس أنماط المشكلات العامة نسبياً ثم قياس النواحى التى تنفرد بها كل حالة عن غيرها من الحالات الشائعة .

ويتوقع ، مثلا ، أن يبدأ القائم بالتشخيص بقياس العناصر الشائعة التى تشترك فيها جميع حالات العجز القرائى وهى المستوى العام للقدرة على القراءة والمستوى العقلى العام . وقد تتطلب بعض الحالات الشاذة فحصا كاملا للجوانب العصبية . وتشبه الإجراءات المتبعة فى التشخيص إلى درجة كبيرة تلك الخطوات المتبعة فى مجالات الفحص العام حيث تحجز الحالات المعقدة لإعادة فحصها ودراستها بتفصيل دقيق . من هنا نرى أن للتشخيص عدة مستويات :

أولا : تقييم روتيني لجميع تلاميذ المدرسة أو لجميع التلاميذ المحالين لعملية الفحص الخاص .

ثانيا : تقييم أكثر تفصيلية لتلك الحالات التي تحتاج للدراسة تحليلية بدرجة أكبر .

وأخيراً : تقييم للحالات الفردية المعقدة أو الحادة .

وللتشخيص القرائي ، كغيره من أنواع التشخيص التعليمي الأخرى ، ثلاثة مستويات للدراسة . ويتحدد مستوى كل دراسة منها في ضوء خصائص كل حالة على حدة . وتتطلب بعض الحالات تطبيق المستويات الثلاث في دراستها : مستوى التشخيص العام . مستوى التشخيص التحليلي ، ومستوى التشخيص من خلال « دراسة الحالة » .

أما بالنسبة لمستوى التشخيص العام فله ثلاثة أهداف :

أولا : توفير المعلومات التي تفيد في مواءمة التدريس للحاجات العامة لمجموعات من التلاميذ. فقد يتضح ، مثلا ، أن جميع تلاميذ إحدى شعب الصف الخامس ضعاف نسبيا في القراءة ، فيتقرر زيادة الإهتمام بتدريس القراءة وزيادة العناية بها بدرجة أكبر عما كان يجرى في السابق .

ثانيا : توفير المعلومات الضرورية واللازمة لملاءمة التدريس للفروق الفردية في القدرة على القراءة لتلاميذ الصف الواحد . فالتشخيص يستطيع ، مثلا ، أن يبين مدى القدرة العامة على القراءة التي ينبغي على التدريس أن يحققها ويحدد كذلك الأفراد الذين يمكن لهم الإفادة من أي تعديلات تتم عادة داخل الصف لملاءمة التدريس للفروق الفردية .

ثالثا : تحديد التلاميذ الذين لديهم حالات من العجز القرائي تتطلب مزيداً من التحليل المفصل .

أما المستوى الثانى وهو التشخيص التحليلى : فيسهم فى عملية علاج العجز القرائى بطريقتين هامتين :

أولا : بتحديد مجالات القصور التى تتطلب دراسة دقيقة ؛

وثانيا : أنه يستطيع غالبا بذاته أن يدل على أنماط الملاءمة التعليمية والمطلوبة .

ومع ذلك ، قد تحتاج حالات كثيرة إلى إجراء دراسات تفصيلية لما تعانيه الحالة من مشكلات قرائية ولنواحى القصور التى تميزها عن غيرها ، وهى دراسات يمكن القيام بها على المستوى التحليلى للتشخيص :

ويعد التشخيص بطريقة أو أسلوب « دراسة الحالة » هاماً وضرورياً بالنسبة لكثير من حالات العجز القرائى . ويتضمن هذا المستوى عمليات مفصلة ودقيقة تحتاج لفترات زمنية طويلة . وبالتالى لا تفيد التلاميذ الذين يعانون من حالات بسيطة من العجز القرائى . فمشكلات التعلم لكثير من التلاميذ لا تتطلب أكثر من دراسة عامة لمستواهم التحصيلى ولقدراتهم العقلية . وقد تتطلب مشكلات البعض الآخر من التلاميذ دراسة تحليلية فارقة لتحديد مجالات القصور . وقد تكون مشكلات بعض هؤلاء التلاميذ من التعقيد لدرجة أنها تتطلب إجراء دراسة مفصلة للحالة توطئة لوضع البرنامج العلاجى .

إستخدام المعلومات المتجمعة عن السجلات المدرسية :

توفر السجلات التى تحفظ بها المدرسة سنوياً للقائم بأعمال التشخيص معلومات عديدة عن تقدم التلميذ فى دراسته وعن المواد الدراسية التى تعثر فيها وتشير هذه المعلومات أيضاً إلى فترات تغيب التلميذ عن المدرسة ، أو إنتقاله من مدرسة لأخرى . وبذلك تمكن القائم بالتشخيص من تحديد

الصف الدراسى الذى بدأت فيه مظاهر المشكلات القرائية بالنسبة للتلميذ . وينبغى على الفاحص القيام بدراسة دقيقة لتاريخ التلميذ التعليمى . ويسجل فى قائمة أو استمارة التشخيص كل الظروف أو العوامل المتعلقة بمجـال القراءة . وغالباً ما تغنى مثل هذه الدراسات عن القيام بإعادة إختيار التلميذ فهى تعطى الفاحص معلومات لا يمكن أن تتوافر له من مصدر آخر .

جمع المعلومات الهامة فقط :

يميل الأخصائيون الاكلينيكيون والمعلمون إلى تضمين برامج التشخيص العادية عدة إختبارات . ولا بأس من هذه الإختبارات إذا كان الغرض منها التجريب أو محاولة تقصى مظاهر الضعف وتحديد درجته ، أما إذا لم يتضح أهميتها فى عملية التشخيص فلا مبرر للإستمرار فيها . ولما كانت عملية جمع المعلومات تستغرق وقتاً طويلا وتستنفذ قدراً كبيراً من الجهد والمال ، فلابد من تقييم أدوات القياس المستخدمة فى عملية التشخيص للتأكد من صلاحيتها وكفاءتها فى توضيح وتحديد حاجات التلاميذ التعليمية . وقـد تنشأ بعض المشكلات من جراء تداخل الإختبارات وتكرارها لقياس نفس العناصر بدون مبرر . وينبغى على الفاحص أن يستخدم أكثر الإختبارات أو المقاييس صدقاً وثباتاً .

وعند عملية تطبيق الإختبارات التشخيصية لابد أن يكون التلميذ محـور إهتمام . فالإختبارات التى تفتقر إلى القدرة على التمييز قد تولد عند التلميذ إتجاهاً سلبياً ، فيشيح عنها . أو قد تولد فيه الشكوك حول قدراته على التعلم . وعلى ذلك ينبغى على الأخصائى أن يقوم بفحص كامل لكل مايتعلق بقدرة الحالة القرائية ، ومحاولة التوصل إلى تقدير سليم لإمكانات التلميذ على التعلم والتأكد من أن أعضاء التلميذ الحسية تعمل بصورة عادية . أو أنها تلقت العلاج المناسب وعليه أيضاً القيام بفحص التكوين الشخصى للتلميذ وملاحظة السمات النفسية والعصبية فى حالة ما إذا كانت هـذه

المعلومات تفيد فى مساعدة التلميذ أو الطفل على التوافق الأمثل . وينصح بتطعيم مقاييس القراءة بمقاييس أخرى ذات أنواع مختلفة وذلك للتغلب على مقاومة كثير من التلاميذ الذين يعانون من مشكلات حادة للمواقف القرائية التى تملأهم باليأس . فيمتنعون عن إبداء أى استعداد للتعاون إذا ما تعرضوا لسلسلة طويلة متصلة من إختبارات القراءة .

ينبغى إستخدام إختبار جماعى إذا كانت النتائج تبرر هذا الإختبار . وعلى الرغم من أن أى شىء يستحق القياس لابد من قياسه بطريقة دقيقة ، إلا أن عملية التشخيص بوجه خاص لابد أن تحتاط لأى مظهر من مظاهر التبديد أو الإسراف فى إستخدام طرق ووسائل لم يكن هناك ضرورة لها ، ولايعنى هذا التشجيع أو الدعوة للاقتصاد فى كم المعلومات التى يحتاج إليها التشخيص الدقيق ، ولكن يعنى بالتأكيد تجنب إستخدام تلك المقاييس التى تفتقر إلى إمكانات التمييز وتفتقر إلى قدر كاف من الفعاليات .

ينبغى ما أمكن إستخدام الإختبار المقنن :

فعند تشخيص مشكلة التعلم لتلميذ عاجز عن القراءة يجب تحليل طريقة قراءته ،وخصائصه الجسمية والعصبية والعوامل الأخرى لشخصيته والعوامل المتفاعلة فى البيئة . ويود مؤلفو هذا الكتاب أن يوضحوا إلمامهم وإدراكهم التام بالعلاقات المتفاعلة فى نمو التلميذ وإنجازاته الأخرى وصفاته أو سماته الشخصية ، وبيئته ، داخل وخارج المدرسة ،وقدراته القرائية . ومع كل ذلك ما إن تتحدد مشكلة التلميذ الرئيسية فى دائرة العجز القرائى حتى يكون من الضرورى القيام بفحص دقيق للنمط أو المسار الذى يتبعه فى القراءة ، بغية التوصل إلى جذر المشكلة . وتمثل هذه المهمة دائماً إحدى الاهتمامات الرئيسية للقائم بالتشخيص إزاء حالة للعجز القرائى

يتناولها بالدراسة والبحث ، لأنه بدون تحديد لنواحى القراءة غير السوية ، لا يمكن عمل أو اتخاذ أى إجراء لتصحيح وعلاج العجز القرائى .

وقد يتضح ، مثلا ، أن التلميذ يعانى من طول البصر ، فيعالج بالنظارات الطبية . ويصبح التلميذ لا يعانى من أى مشكلة أو متاعب بصرية . وتكون لديه الفرصة كافية لتعلم القراءة ومع ذلك فإنه ما زال عاجزاً عن القراءة . ولابد من تحليل طريقته فى القراءة لتحديد أساس المشكلة التى قد يكون السبب فيها جزئياً العيب البصرى . ويفيد التحليل فى التوصل إلى برنامج مناسب لتدريس القراءة لمثل هذا التلميذ بما يعالج العجز الذى يعانى منه ، وبصرف النظر عما يعانيه من مشكلات أخرى تتعلق بجسمه أو بيئته أو شخصيته مما قد يعد من أسباب عجزه عن القراءة ، إلا أنه من الضرورى القيام بدراسة لهذا العجز وعلاجه . وتحتاج العوامل الأخرى المرتبطة أو المتعلقة بمشكلة تعلم القراءة إلى دراسة دقيقة حتى يكون علاج هذه المشكلة جذرياً وفعالا وينعكس على الظروف الأخرى فيسهم فى تحسينها .

ويوجد نمطان رئيسيان للتقدير يستخدمان فى تشخيص العجز القرائى ، يتمثل النمط الأول فى تطبيق وحدات دقيقة : ومعايير ذات دلالة عددية ، مثل معيار السن ، أو معيار الفرقة الدراسية ، أو المعايير المئينية ، أو الدرجات المعيارية . والنمط الثانى يتمثل فى التقدير الكيفى الذى لا تتوافر له أو تتناسب معه المعايير المعبر عنها كميا . ويطلق على النمط الثانى « تقييما » وهذا النوع من التقدير محدود — إذا نظرنا إليه من زاوية معينة — ذلك لأن الإجراءات ليست منهجية وأن تحيز القائم بالتشخيص قد يؤثر فيه بدرجات متفاوتة . وتستمد هذه التقديرات ميزتها من تمكينها القائم بالتشخيص من الحصول على معلومات عن أشياء لا تتوافر لها أية مقاييس مقننة .

وتعد الإختبارات المقننة أدوات مفيدة لتحليل نواحى الضعف والقوة فى مهارة التلميذ القرائية . وهى أدوات أيضاً لجمع المعلومات الضرورية

لوضع البرامج العلاجية . ولابد من إستخدام طرق ووسائل للتقدير تشتمل على مقاييس دقيقة ، وعند إستخدام القائم بالتشخيص لإختبارات مقننة ينبغي عليه إتباعُ الإجراءات بدقة أثناء تطبيق الإختبار أو تقدير الدرجات طبقاً لتعليمات كتاب الإرشادات . فأى إختلاف فى تطبيق الإجراءات المقننة قد يؤثر فى المعايير الموضوعة لها .

ويجب التفسير الدقيق لنتائج البيانات المعيارية التى أدت إليها الإختبارات المقننة سواء على المستوى المسحى أو التشخيصى . وتوضح المعايير المعطاه لهذه الإختبارات أداء أنماط من التلاميذ فى عينة نمطية للتعلم فى إطار المادة التى تخضع للقياس . وعلى ذلك فللإختبارات المقننة نواحى قوة وأيضاً نواحى ضعف .

فالتلاميذ العاجزون عن القراء لا يمكن اعتبارهم نمطاً واحداً من التلاميذ بل لقد وصفوا بأنهم عاجزون عن القراءة لأنهم يخضعون لنمط واحد . والاختبارات المقننة تعطى للقائم بالتشخيص حرية مقارنة تلميذ عاجز عن القراءة بتلميذ آخر عاجز أيضاً عن القراءة إلا أنه أكثر حظاً منه . وبذلك يمكن تحديد مواطن القوة والضعف بأقل قدر ممكن من التحيز (الاكلينيكى).

ولابد من إستخدام قدر كبير من الحرص والبصيرة عند تفسير نتائج المقاييس فقد يكون تلميذ الصف السادس مثلا متوقعاً أن تكون درجة قدرته على القراءة (٦) إلا أن المقياس أوضح أن معدله فى القراءة (٣) ، فيتبادر إلى ذهن الممتحن — أن هذا التلميذ يحتاج لمواد قرائية وطرق للتدريس تتناسب مع مستوى التلميذ العادى فى الصف الثالث ، وهذا الإجراء أو التفسير يخالف واقع الحالات أحياناً — فتلميذ الصف السادس لا يمكن اعتباره فى المستوى القرائى للصف الثالث ، فهو مازال تلميذاً فى الصف السادس ، له ميول ، وإهتمامات ، ودافعية وأصدقاء مثل مالدى تلاميذ الصف السادس عموماً . وهو ليس بالتأكيد تلميذاً فى الصف الثالث .

فبالدرسة المتعمقة قد نجد أن ما لديه من مهارات وقدرات أساسية للقراءة ، وبالتالى حاجاته التعليمية ، أقرب إلى مهارات وحاجات تلميذ الصف الثانى إلا أن درجة نموه العقلى تمكن مثل هذا التلميذ من إستخدام مهاراته الأساسية المحدودة للقراءة بشكل أفضل من تلميذ معدلى قدرته القرائية يساوى الصف الثانى . ولهذا فإن للطفل إمكانية مستوى ٦ر٠ (الصف السادس) و مهارته القرائية من مستوى الصف الثانى . وبهذا يمكن أن يحتل مكاناً أعلى إلى حد ما فى المقياس ، وهو المركز « الثالث » بسبب مالديه من نمو عقلى يفوق مالدى تلميذ الصف الثانى الذى يبلغ معدله فى القراءة (٢) وطاقاته (٢)، وعمره الزمنى والخبرة (٢). ويوضح لنا هذا المثال مقدار الحرص الذى يجب على القائم بالتشخيص مراعاته إزاء بحثه وتحليله لحالات القراءة . ويمثل الإختبار المقنن أكثر أدوات القياس ثباتا . ويوفر للأخصائى بيانات معيارية يستعين بها فى تقرير أفضل سبل العلاج لحالة العجز القرائى التى يتناولها بالبحث . وتتوقف دقة تشخيص المشكلة القرائية على مدى الدقة التى تتم بها تنظيم وتحليل البيانات كميا ، وفى الفصل التالى وصف لبعض طرق التشخيص ٥

ينبغى إستخدام بعض الإجراءات غير المقننة :

بالرغم من أن الجزء الأكبر من عملية التشخيص يقـــوم أساساً على البيانات أو المعلومات المقننة . إلا أن الحاجة تدعوا أحياناً إلى دراسة بعض المجالات التى لا يتوافر لهـــا الإختبارات المقننة المناسبة ، وللقائم بالتشخيص فى هذه الحالة الحرية فى توسيع مدى دراسته و التعمق بها باستخدام وسائل غير مقننة . ومتابعة الطريق توقف عند الإجراءات المقننة : بغية الكشف عن طبيعة المشكلة بأبعادها المختلفة . وغالباً ما تؤدى الدراسة غير المقننة إلى تسليط مزيد من الضوء على أعماق المشكلة بما يفيد فى تخطيط ما يناسبها من برامج علاجية ، ومعظم المشتغلين بالتشخيص يجمعون ما بين

عملية الإختبار المقنن والإجراءات غير المقننة لمهسارات القراءة وقدراتها وميولها وإتجاهاتها . . . إلخ وذلك بغية التوصل إلى فهم أعمق وأشمل لمشكلة التلميذ .

وعمليات التقييم غير المقنن مفيدة أيضاً لأنها فى أغلب الأحيان تكون الوسيلة الوحيدة أو أفضل الوسائل الموجودة لجمع المعلومات . مثلا لا تتوافر إختبارات مقننة لقياس إتجاهات التلميذ نحو القراءة يضطر الأخصائى إلى سؤال التلاميذ عما يعتقده نحو القراءة أو قد يرقب بطريقة غير مباشرة سلوك التلميذ تجاه القراءة . وقد تكون لهذه المعلومات دلالات معينة عند وضع البرامج العلاجية . ولذا ينبغى العمل على توافرها حتى ولو أدى هذا إلى التشكك فى صدقها . ويدرك القائم بالتشخيص تماماً مدى ودرجة الإعتماد على مثل هذه المعلومات . وفى الفصل السابع عرض ومناقشة لأساليب التشخيص غير المقننة .

إتخاذ القرارات النهائية للتشخيص فى ضوء نمط الدرجات :

بعد تجميع المعلومات عن التلميذ العاجز عن القراءة يتم تنظيمها بحيث تتيح مقارنة التقديرات الكمية والتوصل بالتالى إلى تشخيص دقيق للحالة . ولا بد من مراعاة كل من الدرجات العالية والمنخفضة عنــد تحديد حاجات التلميذ التعليمية . وغالباً ما يتضح أن العجز ناشئ عن التركيز المفرط فى أحد جوانب برنامــج القراءة وقد يكون معدل تلميذ ما فى المفردات البصرية منخفضاً بسبب إجادته التامة لإستخدام أساليب تحليل الكلمة بما لم يدع له الاعتماد على التذكر البصرى لشكل الكلمة الكلى، وقد يشعر تلميذ آخر بحاجة ملحة تضطره لمراعاة الدقة عنــد القراءة فيتأثر بذلك مدى طلاقته اللغوية أثناء القراءة . فهو دقيق تماماً ويتذكر كل صغيرة وكبيرة وردت فى محتوى القطعة . إلا أنه يستغرق وقتاً طويلا

فى قراءتها . ولايمكن الكشف عن خلل التوازن بين مهارات القراء المختلفة إلا بمقارنة المعايير المقننة .

وإذا لم يتمكن القائم بالتشخيص من مقارنة أداء التلميذ فى كل من المهارات القرائية بالقدرة العامة على القراءة. فإن البرنامج العلاجى لا يسلم من العديد من الأخطاء . فعندما تكون قدرة تلميذ الصف الخامس فى تقسيم الكلمة إلى مقاطع هى قدرة تلميذ الصف الثالث ، فقد يتبادر إلى ذهن الأخصائى أن الافتقار إلى هذه القدرة هى أساس مشكلة التلميذ . ولكن عندما يتضح أن قدرة التلميذ العامة على القراءة لا تتعدى مستوى تلميذ الصف الثانى ، تكون قدرته على تقسيم الكلمة إلى مقاطع نقطة قوة وليست نقطة ضعف .

ولقد تم إعداد معظم الإختبارات المقننة للتشخيص بحيث تيسر عمليات المقارنة بين المستويات والمعدلات المختلفة ويؤخذ فى الاعتبار دائماً تحديد مدى للتسامح أو الحرية حتى يجنب الأخصائى المبالغة فى التأكيد على أهمية درجة ما سواء كانت عالية أو منخفضة . إذا مانظر إليها فى المدى الذى تنتمى إليه وقارنها بكفاءة التلميذ العامة فى القراءة .

وبعد مقارنة البيانات الكمية وتفسيرها ، لابد من تعديل القرارات فى ضوء البيانات الكيفية أو النوعية المجتمعة عن أساليب التقييم أو أى طرق أخرى غير مقننة . وينبغى على القائم بالتشخيص من توخى الحرص فلايدع أى ملاحظات غير مترابطة أو أى شتات من المعلومات تحدث تغيراً جذرياً فيما توصل إليه من قرارات قامت على مقاييس وأدوات صادقة وثابتة .

التشخيص عملية مستمرة :

يحدث أحياناً ألا يستجيب تلميذ لتدريس علاجى تم وضعه فى ضوء التشخيص الأولى للحالة ، وفى مثل هذه الحالات . وبعد إتباع البرنامج لفترة

أسبوعين أو ثلاثة ، لابد من إعادة تقييم التشخيص الأولى . وقد يكون من الضرورى إستخدام بعض المقاييس الإضافية . فقد يكون التشخيص الأول قد أغفل بعض العوامل الهامة المؤثرة فى الحالة .

وعندما يثبت نجاح البرنامج العـلاجى ، يجب أن ندرك أن العجز القرائى ظاهرة دينامية لا تقف ساكنة دون أى تغيير . فلقـد أوضح التشخيص الأول الحاجات التعليمية للتلميذ فى الوقت الذى بدأ فيه التدريس العلاجى . والبرنامج العلاجى الذى تم إعداده فى ضوء نتائج التشخيص الأولى صمم ليعدل من نمط أو بروفيل التلميذ القرائى مستخدماً أساليب تؤدى إلى نمو التلميذ فى مجال القراءة بشكل أفضل . ومع العمل للبرنامج العلاجى لا بد من الاستمرار فى دراسة مدى تقدم التلميذ . فإذا ما ثبت أن التدريس العلاجى كان فعالا كان معنى هذا أن حاجات التلميذ قد تغيرت تبعاً لذلك ، وأن البرنامج العلاجى يتطلب بعض التعديل بما يساير التغير فى هذه الحاجات ، ولهذا فإن التشخيص عملية مستمرة .

وقد يكون التلميذ عند بداية التدريس العلاجى ، متوتراً ولايشعر بالاطمئنان فى مواقف القراءة . ولعل القائم بالتشخيص قد أوصى بإعداد جدول يوضح للتلميذ مدى ما أحرزه من تقدم . وبمرور الوقت واكتساب التلميذ لبعض الثقة يمكن الإستغناء عن هذا الجدول . وقديفتقر تلميذ آخر إلى مهارة إستخدام مؤشرات أو دلالات السياق أو النص كمؤشر للتعرف على الكلمات إلا أنه يعتمد كليا على الأساليب الجزئية التحليلية . وكان التدريس العلاجى له يهدف إلى تشجيعه على الإستفادة من مؤشرات السياق . إلا أنه لوحظ بعد فترة من الزمن أن التلميذ بدأ يهمل فى التمعن فى الكلمات والتجأ إلى التخمين العشوائى الذى قد يقترب من المعنى إلا أنه بالتأكيد ليس المعنى الصحيح . ويمكن لأخصائى علاج القراءة — عن طريق التشخيص المستمر — أن يحدد وقت ومدى تغير المشكلة . وبذلك

يتمكن من الحفاظ على توازن أفضل بين الأساليب المختلفة للتعرف على الكلمات . وفى المثالين السابقين ، يتضح ضرورة تغيير أو تعديل البرنامج العلاجى بما يساير التغير الحادث فى حاجات التلميذ التعليمية .

تحليل صعوبات القراءة :

يتفاوت مدى الجهد المبذول فى عمليات التشخيص من أجل التوصل إلى برامج علاجية تناسب التلاميذ العاجزين عن القراءة . فقد يتبادر إلى ذهن الأخصائى أن بعض التلاميذ يعانون من حالات العجز القرائى ويتضح فيما بعد أنهم لايخضعون لهذا التصنيف . بل إن مشكلاتهم مختلفة تماماً . ولن يحاول هذا الفصل الخوض فى عمليات التشخيص اللازمة لإيجاد الحلول لأنواع عديدة من المشكلات التى تختلط أحيانا بالعجز القرائى . ذلك لأن اهتمامنا الحالى ينحصر فى إجراءات التشخيص التى يتطلبها تحديد أنواع عديدة من حالات العجز القرائى وتحليلها .

وقد يشير تشخيص العجز القرائى أحيانا إلى مجالات أخرى تستحق الدارسة والبحث ، وإلا أثرت ، فى حالة تجاهلها ، فى فعالية الجهود المبذولة لتصحيح المشكلة القرائية . وستوضح الظروف ذاتها سبل البحث المناسبة وما ينبغى عمله إزاءها . أما فى الظروف الأخرى فسيترك موضوع مناقشة تشخيص المجالات المرتبطة بالمشكلة الأساسية عند تناول المشكلة واتضاح أبعادها المختلفة . فقد يكون من الصعب مثلا علاج العجز القرائى لتلميذ بسبب ما يعانيه من توتر إنفعالى عميق . ولن يكون من مجال هذا الكتاب وصف طريقة تشخيص المشكلة الإنفعالية أو معالجتها . ومع ذلك ينبغى على القائم بالتشخيص أن يكون مدركا تماماً لحقيقة هذه المشكلات وأن يشير عند دراسته للحالة إلى المشكلات الأخرى المرتبطة والتى تتطلب من المتخصصين دراستها ، وينبغى على القائم بالتشخيص عند وضعه لأى برنامج علاجى من أن يأخذ فى إعتباره دائما إمكانية وجود ظروف أخرى تحيط بالمشكلة الرئيسية وتحتاج إلى دراسة متخصصة .

وأسلوب التصفية — عند تطبيقه فى المجالات المتصلة بالمشكلة — لابد أن يعمل على تحويل أو إحالة مايشك فى أنها حالات إيجابية إلى التشخيص التخصصى . وذلك أفضل من إهمالها تماما . فأخصائى تشخيص القراءة مثلا لايقوم بتشخيص العيوب البصرية إلا أنه يقوم بفحص مبدئى للكشف عن إحتمال وجود أى عائق بصرى . ومن الأفضل له ، حينئذ ، الالتجاء إلى مساعدة الأخصائيين ويحيل إليهم حالتين يشتبه فى أنهما فى حاجة لعلاج بصرى فهذا أفضل من تفويت الفرصة على إحدى هاتين الحالتين عند إستبعادها .

ويجب على القائم بتشخيص القراءة أن يجد الإجابة عن بعض الأسئلة المحددة المتعلقة بالعاجز عن القراءة وذلك قبل أن يشرع فى وضع أى برنامج علاجى له . وستدور مناقشتنا حول تحليل صعوبات القراءة فى ضوء الأسئلة التالية :

١ — هل تم تصنيف التلميذ على أنه حالة للعجز القرائى بشكل سليم ؟
٢ — ماطبيعة التدريب المطلوب ؟
٣ — من له الكفاءة على تنفيذ البرنامج العلاجى بشكل فعال ؟
٤ — كيف يمكن تحسين الحالة بدرجة كبيرة من الفعالية ؟
٥ — هل يعانى التلميذ من أى ظروف تحد من قدراته ولابد من مراعاتها ؟
٦ — هل توجد أى ظروف بيئية قد تؤثر فى تقدم التلميذ فى تعلم القراءة ؟

أولا : هل تم تصنيف التلميذ كحالة للعجز القرائى بشكل سليم ؟

يرتبط إنخفاض قدرة التلميذ على القراءة بخصائص نموه الأخرى حتى أنه يصعب تحديد مشكلة التلميذ الأساسية . وهل هى ناشئة عن العجز

القرائى أم عن بعض الظروف الأخرى . ولاتعتبر كل حالات الضعف فى القراءة حالات عجز قرائى . فالعديد من التلاميذ ذوى القدرة المنخفضة فى القراءة لايمكن بأى حال إعتبارهم حالات من العجز القرائى . وقد يعانى عدد قليل من التلاميذ العاجزين عن القراءة من مشكلات أهم . وينبغى علاجها قبل البدء فى بحث مشكلة العجز القرائى . ولابد للمعلم أو القائم بالتشخيص من القيام أولا بتحديد طبيعة المشكلة التى يعانى منها التلميذ ويقرر ما إذا كان التلميذ سيفيد من التدريس العلاجى أم أنه لابد من إجراء بعض التعديلات .

وقد يعتبر التلميذ حالة من حالات العجز القرائى على أساس مقارنته بغيره من التلاميذ فى نفس المرحلة العمرية . غير أن درجة إتقانه للقراءة قد تكون أكبر مما هو متوقع له . ومن أوضح الأمثلة على التصنيف الخاطىء حالة التلميذ ذى الذكاء اللفظى المنخفض . فمثل هذا التلميذ لايتوقع منه أن ينمو قرائيا بنفس معدل غيره من التلاميذ . ولن تحل مشكلته عن طريق برنامج علاجى للقراءة ، إلا أنها قد تتحسن عن طريق التغيرات المتعاقبة (فى مكونات المهارة القرائية) وعن طريق مواءمة طرق التدريس لتناسب على نحو أفضل قدرته المحدودة على التعلم . ومن هنا لا يمكن تصنيفه فى عداد حالات العجز القرائى بل يمكن اعتباره تلميذاً معدل سرعته فى التعلم بطىء . ولا ينبغى لهذا السبب اعتبار أى تلميذ عاجزاً عن القراءة مالم يتضح وجود تفاوت كبير بين قدرته على التعلم أو ذكائه اللفظى العام من جانب وأدائه القرائى من جانب آخر .

وقد يعد التلميذ من إحدى حالات العجز القرائى على أساس ما به من عيوب جسمانية لا تتطلب جهد المعلم العلاجى بل الطبيب . ومن الحالات الجسمانية الشائعة التى تصنف خطأ على أنها متعلقة بالعجز القرائى حالات الغدد التى تحد من طاقة وحيوية التلميذ . فالتلميذ الذى يعانى من قصور فى وظائف الغدد قد يكون ذكياً إلا أنه لا يستطيع الاستمرار فى تركيز

الانتباه الذى تتطلبه عملية القراءة أثناء فترة الاختبار . ولا يستطيع التركيز لفترة طويلة تتيح له الانتهاء من قراءة نص ما . وقد يبدو أداء هذا التلميذ فى القراءة منخفضاً بالرغم من نمو مهاراته وقدراته القرائية بشكل جيد . وحتى وإن لم يكن فى استطاعته تنمية كفاءته فى القراءة فإن مشكلته الأساسية تظل مشكلة طبية . ولابد من ملاءمة طرق تدريس القراءة والاستمرار فيها جنباً إلى جنب مع علاج النواحى الجسمية . وملاحظة أن التركيز فى هذه الحالات على البرامج العلاجية للقراءة وحدها لا يفيد كثيراً . فغرس الشعور بعدم الكفاءة فى التلميذ من شأنه أن يحد بدرجة كبيرة من نموه القرائى فى المستقبل .

ولا يمكن أن نتوقع من التلاميذ الذين يعانون من حالات التشنج . مثل الصرع أو الأمراض العصبية الأخرى إمكانية تنمية قدراتهم على القراءة بنفس معدل زملائهم الذين يعادلوهم فى درجة الذكاء ولكنهم لا يعانون من أى مرض عصبى . فالتلاميذ الذين يشكون من أمراض التشنج يستطيعون مثلا تعلم القراءة . إلا أنه بسبب صعوبة التناسق الحركى قد يتعلمون بدرجة أبطأ من التلاميذ العاديين . وطالما أن التلميذ الذى يشكو من أمراض عصبية محافظ على معدله فى القراءة فلا يمكن إعتباره من حالات العجز القرائى حتى مع وجود تفاوت كبير بين نضجه العقلى أو مستوى قدرته فى التعلم ومعدله أو سرعته فى القراءة .

وتكون بعض المشكلات العصبية من الصعوبة بحيث لا يكتشفها القائم بالتشخيص إلا بعد التدريس العلاجى لفترة من الزمن دون الحصول على نتائج مرضية . ويجب على القائم بالتشخيص أن يكون يقظاً ومدركاً لإحتمالات القصور العصبى وخاصة بالنسبة للتلاميذ الذين تكون معدلاتهم فى الذكاء عالية . إلا أنها منخفضة فى مجالات التعلم المنظم الأخرى مثل الحساب . ولا بد لكل من أخصائى تشخيص القراءة والمنفذ للبرامج

العلاجية أن يدركا أن جميع نواحى القصور البشرى لا يتم علاجها بالطرق التعليمية (التربوية) وحدها .

وعندما يعانى التلاميذ من أى عرض للاختلال العصبى . لابد للمعلم من أن يقنع أحياناً بنتائج تقل عن المعدلات المعتادة . وفى كثير من هذه الحالات يمكن علاج كل من القصور العصبى والمشكلة القرائية فى نفس الوقت . فيوضع البرنامج العلاجى للقراءة فى مثل هذه الحالات بحيث يوفر مايحتاجه التلميذ من تدريس فردى ومن مقتضيات تفريد التعليم . فعادة ما تكون مشكلة التلميذ ليست فى معدل النمو فى القراءة وإنما فى النمو العام للقراءة الناتج عن التصور العصبى . وسيعالج الفصل الثانى عشر بشئ من التفصيل ما يواجهه التلميذ الذى يعانى من قصور عصبى من مشكلات الإدراك والمشكلات البصرية .

ويصعب فى أغلب الأحيان وضع مشكلة التلميذ الرئيسية تحت تصنيف العجز القرائى بسبب التداخل الكبير بين هذا العجز وسوء التوافق الإنفعالى . ولقد سبق أن تعرضنا لمناقشة العلاقة المتبادلة بين العجز القرائى وعدم الإتزان الإنفعالى . فالتلميذ الضعيف فى القراءة يكون أحياناً مضطرباً إنفعالياً مما يؤثر بالتالى فى قدرته على القراءة . وكذلك فى أنماط التعلم المدرسى الأخرى. وقد يتولد الاضطراب الانفعالى فى أغلب الأحوال عن فشل التلميذ فى تعلم القراءة بصورة طبيعية . فإذا نالت مشكلة القراءة ماتستحقه من عناية فى الوقت المناسب فلن تقتصر إيجابيات العلاج على القراءة وحدها بل تتعداها إلى المشكلات الإنفعالية أيضاً ، وقد تكون المشكلات الإنفعالية بدرجة يتطلب معها الأمر إحالة التلميذ إلى العيادات التخصصية حيث يقرر الأخصائى ما إذا كانت الحالة تستدعى العلاج قبل المضى فى تدريس القراءة . وفى بعض الحالات التى يشتبه فى أنها ترجع إلى التوتر الإنفعالى والذى يؤدى بدوره إلى إعاقة عملية تعلم ، يمكن الجمع فى آن واحد بين العلاج النفسى والتدريس العلاجى بما يحقق فائدة الناحيتين معاً .

ويجب على القائم بالتشخيص أن يقوم بدراسة الإستجابات الانفعالية للتلميذ الذى يكون أداؤه فى القراءة أقل مما هو متوقع بالنسبة لقدراته على التعلم . فالتلميذ الذى ليست لديه كفاءة على التعلم بشكل عام والذى يعانى فى نفس الوقت من الإضطراب الإنفعالى يكون إحتمال معاناته من إحدى المشكلات الإنفعالية أكبر من زميله الذى تنحصر كفاءته المنخفضة فى القراءة والأنشطة المتعلقة بها . والتلميذ المتوتر إنفعالياً والذى يظهر تفوقاً فى المواد الدراسية التى لا تتطلب القراءة بدرجة أكبر عن غيرها من المواد كما يظهر تفوقاً فى القراءة الصامتة بدرجة أكبر منها فى القراءة الجهرية. . . مثل هذا التلميذ قد تكون مشكلته الإنفعالية متمركزة حول القراءة دون غيرها من أنشطة التعلم الأخرى . وما لم ينصح أخصائى المشكلات الانفعالية بتأجيل تدريس القراءة ، فإن مؤلفى هذا الكتاب يعتبرون هذا التلميذ حالة من حالات العجز القرائى سواء أكان الاضطراب الانفعالى سبباً أو نتيجة للعجز القرائى . وينبغى — فى هذه الحالة . معالجة التلميذ ومعاملته كحالة خاصة من المعوقين كما جاء فى الفصل الثانى عشر .

وكثيراً ما يكون تحديد مشكلة التلميذ الأساسية عملية صعبة تتطلب من القائم بالتشخيص عناية بالغة . فلتحديد ما إذا كان التلميذ فعلا من حالات العجز القرائى لابد من فحص ودراسة درجته فى التحصيل المدرسى ، ومعدلاته فى الأنشطة العقلية ، ونتائج المقابلة مع والديه ، وسجلاته النفسية وسماته الشخصية . ولقد دعت هذه المشكلة فى حد ذاتها بعض علماء النفس إلى التأكيد على أهمية الإلمام الكامل بكل ما كتب فى مجال علم النفس ومجال تدريس القراءة فى فهم طبيعة مشكلة العجز القرائى .

ثانياً : ما طبيعة التدريب المطلوب ؟

إن ما يحتاجه التلميذ العاجز عن القراءة من تدريب يتحدد فى ضوء نواحى القوة والضعف فى أدائه للقراءة . ويعد تحديد نواحى القصور فى

عملية القراءة من أهم مراحل التشخيص المؤدية للبرنامج العلاجى ، وتنحصر المشكلة الأساسية للقائم بالتشخيص فى التحديد الدقيق للنمط القرائى الذى يتبعه التلميذ . وما يحول بينه وبين نموه فى القراءة . ومن الأمور الهامة عند وضع البرنامج العلاجى عملية تشخيص القصور الحقيقى فى أداء التلميذ القرائى ، وتحديد الأساليب الخاطئة التى يستخدمها ، والنواحى التى يركز عليها أكثر من غيرها ، والقدرات التى يفتقر إليها .

وهناك بعض القصور فى نمط الطفل القرائى ليس له تأثير كبير على نمو قدرة التلميذ على القراءة بشكل عام . فقد لايستطيع التلميذ قراءة المواد العلمية . وقد يكون ضعيفاً فى إحدى مهارات الدرس . ويمكن تحديد نواحى القصور بسهولة فى مثل هذه الظروف وبذلك يمكن التغلب عليها مباشرة . ولدى الكثير من التلاميذ هذه الأنماط البسيطة من نواحى القصور فى القراءة التى يمكن علاجها بسهولة تامة والتى يمكن الكشف عنها وتشخيصها بوسائل التشخيص التحليلى أو التشخيص العام.. وعندما يتم تحديد هذه المشكلات تتضح معالم طبيعة التدريب المطلوب . فينبغى أن يتلقى التلميذ تدريباً فيما كشف عنه التشخيص من مجالات الضعف وهذا النمط من القصور محدود ولايؤدى إلى أية مضاعفات فى الجوانب الأخرى لنمو التلميذ فى مهارة القراءة . والتشخيص والتخطيط للبرامج العلاجية فى مثل هذه الحالات بسيط نسبياً .

وهناك أنواع أخرى للقصور فى أنماط القراءة للتلاميذ العاجزين لها تأثيرات بعيدة المدى ومدمرة أحياناً . فقد يتأثر نمو القراءة عند التلميذ كلية بعوامل ترجع إلى الفشل فى إكتساب بعض المهارات والقدرات ، أو تغليب بعض هذه المهارات على مهارات أخرى ، أو الفشل فى إكتسابه الجوانب المعرفية الأساسية ، أو تبنى بعض الأساليب الخاطئة . وقد يحد الافتقار إلى المرونة والاستعداد للتكيف من قدرة التلميذ على ملاءمة مهاراته القرائية لمقتضيات بعض مواد القراءة أو أهدافها .

ثالثاً : من له الكفاءة على تنفيذ البرنامج العلاجي بشكل فعال :

يمكن تنفيذ البرامج العلاجية فى ثلاثة أمكنة : حجرة الدراسة ، مركز القراءة بالمدرسة ، وعيادة القراءة . وفى إستطاعة المعلم بل وينبغى عليه أن يكون مؤهلا للقيـام بالتدريس العلاجى لمعظم التلاميذ الذين يعانون من العجز القرائى بدرجة متوسطة . وتنحصر إمكانات المعلم فى حل المشكلات البسيطة للعجز القرائى فى عدة عوامل منها : حجم الفصل ، والمسئوليات الأخرى الموكولة إليه ، ودرجة التدريب الذى تلقاه . ويجب على المعلم دائماً أن يراعى ما يلقاه كل تلميذ على حده من رعاية عـلى حساب باقى التلاميذ . وفى إستطاعة المعلم الاكتشاف المبكر لحالات العجز القرائى وعلاجها إذا ماتوفر له برامج كافية وفعالة لعمليات القياس ولإدارة الصف وإستخدام مواداً تعليمية تتناسب مع ما بين تلاميذه من فروق فردية .وقد يلجأ المعلم كثيراً – وفى وجود هذه الإمكانات – إلى خبير فى عمليات التشخيص ليعينه على وضع البرامج العلاجية المناسبة لتلاميذه .

أما المكان الثانى الذى يمكن أن تطبق فيه البرامج العلاجية فهو فى مركز القراءة أو حجرة المصادر التعليمية Resourcn Room بالمدرسة وعادة ما يكون المركز حجرة تتوافر فيها مواد القراءة ومواد خاصة بالتمارين . ويقوم بالعمل فيها معلم البرنامج العلاجى مع كل تلميذ على حده أو مع مجموعة من التلاميذ تحتاج إلى عناية مركزة وتخصصية لايتمكن معلم الفصل من توفيرها .

وكلما كان حجم المجموعة صغيراً إزداد العائد بالنسبة لكل فرد فيها . ومع ذلك يبدو أن المجموعات التى تضم أقل من ستة تلاميذ يعانون من درجة متوسطة من العجز القرائى لا يستفيدون كثيراً من البرامج العلاجية . ويحتاج معلمو البرامج العلاجية إلى تدريب وإعداد خاص يمكنهم من معالجة مايواجهونه من مشكلات أثناء عملهم فى المراكز القرائية بالمدرسة . ولابد لهؤلاء المعلمين

من أن تكون لهم القدرة على تشخيص الحالات البسيطة للعجز القرائى . وأن يكونوا على إستعداد لتقديم الإقتراحات والحلول العلاجية المناسبة لمعلمى الفصل . والمعلمون المسئولون عن المراكز العلاجية بالمدرسة لابدمن أن يكونوا أولا من بين المعلمين الناجحين فى عملهم ثم يتلقون تدريباً إضافياً فى القراءة وفى تشخيص حالات العجز القرائى وعلاجها فالعجز القرائى ليس بالأمر السهل حتى يحاول المعلمون المبتدئون إيجاد الحلول له بمجرد إستخدام مجموعة من التمارين يعتقد أنها تناسب جميع الحالات .

ويمكن تطبيق البرامج العلاجية للقراءة فى مكان ثالث هو العيادة التربوية (التعليمية) أو عيادة القراءة Reading clinic . وغالباً ما توجد هذه العيادات فى الجامعات الكبيرة أو فى كليات المعلمين . بل إن كثيراً من المدارس المتقدمة أدخلت فى نظمها عيادات خاصة لبحث حالات التلاميذ ، تضم بين أقسامها فروعاً متخصصة فى حالات التخلف الدراسى أو صعوبات القراءة ، ومن حسن الحظ أن تتوافر مثل هذه العيادات لتستقبل أعداداً من التلاميذ يعانون من صعوبات التعلم . وتتزايد هذه الأعداد طالما تحاول تعليم جميع التلاميذ القراءة . ومن الأفضل للمشكلات المعقدة أن تحال إلى هذه العيادات حيث يتم تشخيصها وعلاجها . غير أن زيادة الطلب على الخدمات التى تقدمها العيادات التعليمية تفوق كثيراً ما يتوافر فيها من أخصائيين وإمكانات . وبذلك اقتصر على إحالة الحالات التى استعصى حلها فى المركزين السابقين إلى العيادات التعليمية للتشخيص والعلاج . وفى الحالات المتقدمة للعجز القرائى يعفى التلميذ من بعض الأعمال الصفية العادية ويتلقى عوضاً عنها عناية فردية فى هذه العيادات . ويبلغ المعلم والآباء بمشكلات التلميذ حتى يتسنى لهم مواءمة المواقف القرائية لحاجاته وظروفه .

والإسهام الأكبر لهذه العيادات فى نظام التعليم العام (التعليم النظامى) يتمثل فيما تقدمه من تشخيص دقيق متكامل لا يتوافر فى أى مكان آخر

ولا يحتاج للتدريب العلاجي الذى توفره هذه العيادات إلا فى الحالات المعقدة من العجز القرائى . وفى كلمة موجزة ينبغى علاج كثير من حالات الضعف القرائى فى حجرة الدراسة : وقد يحال بعض هذه الحالات إلى مراكز القراءة أو حجرات الموارد التعليمية لتنال ما تستحقه من عناية وتدريس علاجى . أما الحالات المعقدة فلابد من تحويلها إلى العيادة القرائية للعلاج ومهما كانت سبل العلاج لابد أولا من تشخيص الحالة بدقة وعناية .

ولتقرير مكان العلاج الذى يناسب حالة العجز أو الضعف القرائى يجب على القائم بالتشخيص أن يحدد أولاً النمط العام الذى يمكن تصنيف حالة التلميذ تحته ، وقد ورد وصف لهذه الأنماط فى الفصل الثالث.

بعض المقترحات الخاصة بحالات التأخر البسيط فى القراءة :

يمكن علاج بعض الحالات داخل الصف الدراسى بدرجة كبيرة من الفعالية وتتمثل هذه الحالات فى التلاميذ الذين يعانون من التأخر القرائى بدرجة ملحوظة إلا أنه لا يبدو عليهم أى خصائص أو قصور غير عادى فى الأسلوب أو النمط الذى يتبعونه فى القراءة وهم إلى جانب ذلك لا يعزفون عن القراءة ولا تظهر عليهم أية أعراض للتوتر ناشئة عن النشاط القرائى . ويعرف هؤلاء التلاميذ بحالات التأخر البسيط التى تتميز بعدم نمو المهارات القرائية بشكل كاف وبأنها لا تحتاج فى نفس الوقت للبدء بعملية التعليم من الأساس مرة أخرى .

ومن الأفضل علاج التلاميذ الذين ينتظمون تحت هذه الحالة فى مركز القراءة بالمدرسة . وتحدد درجة التأخر للتلميذ ومستواه التعليمى المكان المناسب له . فإذا كانت قدرته على القراءة منخفضة جداً بحيث لا يستفيد من معظم التدريس المعطى للتلاميذ الضعاف فى القراءة ، فمن الأفضل فى هذه الحالة أن يتم تعلمه على يد معلم البرنامج العلاجى فى مركز القراءة بالمدرسة . وقد

يعهد بمعظم حالات القراءة فى مستوى التعليم الثانوى إلى معلم متخصص فى البرامج العلاجية . فمن الصعب لمعلم الصف فى المرحلة الثانوية أن يلم بكل شيء عن حوالى مائة وخمسين تلميذاً يتعامل معهم يومياً وأن يتمكن من التعامل مع الحالات المتطرفة من التأخر البسيط .

وطبيعة التعليم فى المرحلة الثانوية التى تحول بين المعلم وبين إقامة علاقات مع تلاميذه تجعل من الصعب عليه مساعد التلميذ العاجز عن القراءة بعكس ما يتم فى المرحلة الإبتدائية حيث يعمل المعلم طيلة اليوم المدرسى مع صف واحد . وبذلك لا تحتاج أى حالة واحدة من حالات التأخر البسيط فى المدرسة الإبتدائية إلى الإحالة إلى عيادة القراءة للعلاج الفردى .

وعادة ما يمكن إكتشاف أو تحديد التلميذ الذى يعانى من التأخر البسيط فى القراءة من خلال التشخيص العام بإستخدام إختبارات التحصيل الدراسى وإختبارات الذكاء الجماعية غير اللفظية . ولا يتم عزل التلميذ حتى تبدأ مرحلة التشخيص التحليلى . وتعنى حالة التأخر البسيط فى القراءة أن معدلات التلميذ فى عناصر القراءة منخفضة ولكنها فى نفس الوقت متوازنة نسبياً . وأن استجاباته الإنفعالية لضعفه فى القراءة ليست سلبية ويرجع اعتباره من حالات العجز القرائى إلى عدم إرتفاعه إلى مستوى القراءة المتوقع له . وعند دراسة درجاته فى القراءة يتضح أن أسلوبه فى القراءة عادى بالنسبة لتلميذ آخر فى مستواه ويتضح أيضاً أن عاداته وإتجاهاته لا تعوق فرصة نموه فى القراءة مستقبلا .

بعض المقترحات الخاصة بحالات معينة للتأخر فى القراءة :

تعانى بعض الحالات المحددة للتأخر فى القراءة من نواحى القصور فى مجال أو عدد من المجالات القرائية إلا أن أداء هؤلاء التلاميذ يشير إلى اكتسابهم للمهارات القرائية الأساسية بدرجة تمكنهم من القراءة بشكل جيد فى

المجالات الأخرى للقراءة ويمكن لمعلم الصف علاج هذه الحالات بشكل عملى . فقد تم تحديد ما يحتاجه التلميذ من تدريب فى بعض المهارات والقدرات وعند مشاركة التلميذ فى البرامج العادية للقراءة . يزيد المعلم من تركيزه وتأكيده على بعض المجالات المحددة التى لم يكتسبها التلميذ بدرجة كافية . فإذا ما تبين وجود تلميذين أو ثلاث يحتاجون لنفس المعالجة قام المعلم من وقت لآخر بإعطائهم التدريب العلاجى فى شكل مجموعة صغيرة وفى بعض الحالات يجمع التلاميذ الذين يشتركون فى نواحى الضعف ذاتها من عدة فصول فى نفس المستوى التعليمى ويرسلون إلى مركز العلاج بالمدرسة لتلقى تدريس جماعى . غير أن مسئولية الجزء الأكبر من التدريب تقع على معلم الصف لكل منهم ، وتدل الشواهد الأولية على إمكانية التغلب على حالات التأخر المحددة بالرغم من صعوبتها أحياناً .

ويتم تحديد التلميذ الذى يعانى من التأخر فى ناحية محددة من نواحى القراءة من خلال إختبارات للقراءة قادرة على التحليل بدرجة أكبر من الإختبارات المستخدمة عادة فى عملية التشخيص العام . ويتاح هنا إلى اختبارات لها درجات عن كل مجال من مجالات القراءة الهامة . وذلك للتوصل إلى تشخيص مجال التأخر للتلميذ وتحديد نوعه . وتفيد درجات تحصيل التلميذ فى الأنماط الشائعة لموضوعات الفهم ومهارت التعلم فى تحديد مجال القصور والكشف عن طبيعية النوعية . فإذا ما تبين أن درجات التلميذ مرتفعة فى بعض إختبارات الفهم ولكنها منخفضة فى إختبارات أخرى وصف بأنه حالة من حالات التأخر النوعى . ولم تعد هناك حاجة لمزيد من عمليات التشخيص. فدرجات التلميذ المرتفعة أوضحت أنه لا يوجد أى قصور أساسى فى قراءته ودرجاته المنخفضة ساعدت فى عزل المجالات القرائية التى تتطلب علاجاً مناسباً .

مقترحات خاصة بعلاج حالات العجز القرائى المعوقة :

يوصف التلميذ بأنه حالة معوقة للعجز القرائى إذا عانى من بعض نواحى القصور الحاد فى المهارات والقدرات الأساسية للقراءة التى تعوقه عن النمو فى تعلم القراءة بشكل عام ويكون مستوى هذا التلميذ فى جميع أنماط القراءة منخفضاً بسبب إكتسابه بعض العادات التى تؤثر سلباً فى عملية تعلم القراءة أو بسبب فشله فى تعلم إحدى المهارات الأساسية للقراءة ولا يشير نمط أو بروفيل القراءة إلى أى تقدم ملحوظ - كما يحدث فى حالات التأخر البسيطة - بل يؤكد على إستخدام التلميذ الأنماط غير السليمة فى القراءة .

وينبغى توفير برنامج علاجى لمعظم التلاميذ الذين يعانون من حالات العجز المعوقة . وذلك فى مركز القراءة وقد يتمكن معلم الفصل من علاج قليل من هذه الحالات إلا أنه لا يجد من الوقت والجهد ما يمكنه من إعطاء هذه الحالات الرعاية المطلوبة . لذا ينبغى إحالة بعض الحالات الصعبة للبرامج العلاجية إلى عيادات القراءة على أن يتخذ أى قرار فى ضوء نتائج التشخيص الدقيق لكل حالة على حدة (دراسة الحالة) التى غالباً ما تتم فى مراكز رعاية الطفل Child Study Centre أو العيادات النفسية / التربوية ولابد من مناقشة النتائج الكاملة للتشخيص والبرنامج العلاجى المقترح مع معلم البرنامج العلاجى وذلك فى إجتماع لدراسة الحالة وغالباً ما تكون العيادات مزدحمة بالحالات فتضطر إلى إرسال تقاريرها لمعلم البرنامج العلاجى الذى يقوم بدوره بمناقشة المشكلة مع المسئولين فى المدرسة .

مقترحات خاصة بعلاج الحالات المعقدة للعجز القرائى :

تضم الحالات المعقدة للعجز القرائى التلاميذ الذين يعانون من مشكلات معقدة ومتداخلة . ويكون هؤلاء التلاميذ دائماً متأخرين فى القراءة بدرجة

حادة . وفى كثير من الأحيان تبدو على هؤلاء التلاميذ مظاهر النشاط . ويقومون بسلوك عدوانى تجاه القراءة . ويشعرون بالحرج إزاء ضعفهم وعدم تمكنهم من القراءة ويلجأون أحياناً لبعض الأساليب التى تعوضهم عن هذا الضعف فيقومون بأعمال بارزة فى بعض المجالات الأخرى مثل الرسم أو عمليات الحساب وهى أنشطة لا تتطلب القدرة على القراءة وفى أغلب الأحيان يلجأ هؤلاء التلاميذ إلى أساليب غير مناسبة تعوضهم عن إفتقارهم إلى النجاح فى القراءة فيمتد تأثير هذه الأساليب إلى الأنشطة المدرسية الأخرى . ويقلل من فعاليات التلميذ فيها بشكل عام. ويفتقر هؤلاء التلاميذ فى حالات كثيرة إلى روح المثابرة . ويتولد لديهم إستعداد وميل لرفض المواقف التى تتضمن أنشطة قرائية بشكل خاص . فيتكرر غيابهم عن المدرسة وأحياناً يكون إنقطاعاً لفترات طويلة .

وتشتمل حالات العجز المعقدة على التلاميذ الذين اتبعوا أساليب غير مناسبة حيال ضعفهم فى القراءة بل تضم أيضاً التلاميذ المعوقين على نحو أو آخر . وتزداد صعوبة وضع البرامج العلاجية المناسبة للتلاميذ الذين يعانون من الضعف فى القراءة وفى نفس الوقت من ظروف غير عادية فى المجالات النفسية والإنفعالية والعقلية والبيئية ، فلابد من مواءمة البرامج العلاجية لكل هذه العوامل .

ويعترى كثيراً من تلاميذ العجز القرائى المعقد التوتر العصبى بدرجة تعوق عمليات الاتصال فى المواقف التعليمية . ويزيد ذلك من حدة التوتر الذى يعمل بدوره على تدهور عملية التعلم مرة أخرى فتلميذ العجز القرائى المعقد غالباً ما تبدو عليه علامات القلق إزاء أى نشاط للقراءة بل ويصل الأمر إلى الفزع من هذا النشاط فيتولد فى التلميذ إحساس بعدم الطمأنينة وشعور بالهزيمة والإحباط . وتحتاج هذه الحالات إلى رعاية فردية مركزة لا تتوافر إلا فى عيادات القراءة ، حيث يتم تشخيصها بدقة بالتعاون مع المتخصصين فى المجالات المختلفة .

وغالباً ما يتم علاج هؤلاء التلاميذ داخل عيادات القراءة . ويمكن ـ بطبيعة الحال ـ علاج بعضها فى مراكز القراءة بالمدرسة إذا ما توفر الوقت لإعطاء العناية الفردية اللازمة .

ثالثاً : ما الوسائل الفعالة لعلاج العجز القرائى :

أهمية الإجابة عن هذا السؤال ترجع إلى ضرورة توافر عنصر الفعالية فى البرنامج العلاجى بما ينمى قدرة القراءة بمعدلات متزايدة من السرعة . ولابد أن يكون التشخيص الشامل لطبيعة مشكلة القراءة قد حدد نمط التدريس المطلوب ، ويهدف البرنامج إلى معالجة الأساليب الخاطئة التى عاقت أو من المحتمل أن تعوق نمو التلميذ فى تعلم القراءة . ولابد للمعلومات التى توافرت عن دراسة حالة التلميذ من أن تمكن القائم بالتشخيص من التوصل إلى عدد من القرارات الكفيلة بزيادة فعالية التدريس العلاجى والقرار الأول لابد أن يكون حول مستوى درجة الصعوبة للمواد القرائية . والقرار الثانى حول اختيار الموضوعات المناسبة لميول التلميذ أو المسايرة على الأقل ـ لميول التلاميذ فى مرحلة عمرية معينة والقرار الثالث حول الأساليب والطرق المختلفة التى يقترحها القائم بالتشخيص لكى يقف التلميذ على مدى ما أحرزه من تقدم . والقرار الرابع حول تقدير الفترة الزمنية التى يتطلبها البرنامج العلاجى . وأخيراً توفير المعلومات اللازمة لوضع أنماط النشاط الذاتى التى يحتاجها التلميذ .

رابعاً : تحديد المستوى المناسب لصعوبة المادة القرائية :

على القائم بالتشخيص أن يقوم بتقدير دقيق لمستوى صعوبة المادة المستخدمة فى بداية العمل بالتدريس العلاجى . فعادة يعترض التلميذ بعض الصعوبات لفترة من الوقت . ولذلك تعتبر عملية إختيار المادة المناسبة لهذا التلميذ أمراً حيوياً . ولابد لهذه المادة من أن تشعره ببعض الثقة إلا أن عملية اختيار مادة بالقدر المناسب من الصعوبة تعتبر فى الواقع عملية معقدة

ويرجع ذلك إلى عدم تمكن التلميذ من القراءة بالمستوى المتوقع لهذه المرحلة العمرية أو لمرحلة النمو العقلى ، ويرى بعض القائمين بالتشخيص أن الأسلوب السليم لتقدير الدرجة المناسبة لصعوبة المادة يتمثل فى دراسة نتائج الاختبارات المقننة التى تكشف عن المستوى العام لقدرة التاميذ على القراءة . ويعتقدون أنه إذا ما تبين أن معدل التلميذ (٥ر٢) فينبغى حينئذ ، أن يبدأ التدريس العلاجى فى مواد قرائية تناسب منتصف الصف التعليمى الثانى غير أن البحوث والتجارب قد كشفت عن أن ذلك التقدير يعد بالنسبة لمعظم التلاميذ العاجزين عن القراءة مبالغاً فيه .

ولنفرض مثلا أن تلميذاً حصل على تقدير (٥ر٢) فى اختبار مقنن للقراءة وأن مستواه القرائى يبلغ (٥) . إن هذا التلميذ لا يمكن إعتبار مستواه القرائى الحقيقى (٥ر٢) لأنه غالباً مايفتقر إلى بعض المهارات لهذا المستوى النمطى أو العادى ، ويستطيع هذا التلميذ من ناحية أخرى أن يستفيد من قدر من الخبرات والمفاهيم واستنتاج العلاقات بين العناصر المختلفة يفوق مالدى التلميذ العادى فى منتصف الصف الثانى ، وقد يكون تقدير هذا التلميذ فى القدرة على الفهم العام سابقاً بسنة واحدة على تقديره فى القدرات الأساسية للقراءة مثل القدرة على التعرف على الكلمات أو تنظيمها فى عبارات لتيسير فهم محتواها .

وعند قيام أخصائى التشخيص بتحديد مستوى الصعوبة المطاوبة فى المرحلة الأولى للتدريس العلاجى لابد له من الأخذ فى الإعتبار — بالإضافة إلى الإختبارات المقننة —كل ما يشير إلى مستوى نمو التلميذ فى المهارات القرائية ، مثل قدرته على القراءة الجهرية وما إذا كان يخطىء أكثر من مرة واحدة كل عشرين كلمة متتالية أثناء القراءة الجهرية. وما هى مدى مهاراته فى تجزئة النص إلى عبارات، والوسائل التى يستخدمها فى التعرف على الكلمة وقدرته على الإجابة عن أنماط مختلفة من أسئلة الفهم للمادة المقروءة . ويمكن

تقدير المستوى المناسب للمادة المقروءة بإتاحة الفرصة له لتجريب سلسلة من كتب القراءة الأساسية ثم تحديد المستوى الذى يناسبه منها . فقد يطلب من التلميذ البدء مثلا بكتابات للقراءة فى مستوى الصف الثانى فإذا ما اتضح صعوبته البالغة بالنسبة له يمكن استبداله بكتاب للصف الأول » فإذا ما اتضح صعوبته أيضاً يستخدم كتاب فى القراءة الأولية . وقد يجد القائم بالتشخيص أن الكتاب الأول الذى وقع عليه إختياره سهل للغاية وأن بإمكان التلميذ قراءة كتاب للصف الثانى بسهولة كبيرة ، فيعطى الفرصة حينئذ لمحاولة قراءة كتاب الصف الثالث . . . وبتنظيم الكتب فى سلسلة يمكن للقائم بالتشخيص من التوصل من خلال أساليب غير مقننة إلى تحديد صعوبة المادة المناسبة للتلميذ .

ومن الممكن التوصل إلى تحديد المستوى المناسب لصعوبة المادة بطريقة أخرى . وذلك بإستخدام بعض نتائج الإختبارات المقننة للتشخيص التى يمكن أن تشير إلى المستوى الذى يبـدأ منه التدريس العلاجى ، فإذا ما أوضحت النتائج مثلا أن معدل التلميذ فى المجالات المهارية يصل إلى حوالى (٢) بالرغم من أن المستوى العـام للتلميذ فى الفهم يصل إلى (٥ر٢) فمن الممكن لهذا التلميذ بالبدء فى التدريس العلاجى من نهاية كتاب القراءة للصف الأول أو بداية المستوى الثانى . ومن شأن نتائج عمليات التقييم أن تعطى القائم بالتشخيص تقديراً عاماً لمستوى المادة القرائية المناسبة فى أولى مراحل التدريس العلاجى . ولكن ينبغى تعديل هذه المـادة فى ضوء حاجات التلميذ والإعتبار الثانى الذى ينبغى مراعاته فى عملية إنتقاء المادة المناسبة يتمثل فى طبيعة العجز القرائى . ويجب على القائم بالتشخيص أن يدرس النتائج التعليمية لهذه المواد . فإذا كانت مشكلة التلميذ الرئيسية هى تنمية معدل سرعته فى القراءة يكون إختيار المادة على أساس أن تكون سهلة بدرجة أكبر من المادة التى تم إختيارها بهدف المستوى العام للتحصيل وإذا استطاع التلميذ أن يقرأ بسهولة مادة فى

مستوى النصف الرابع تكون مادة القراءة لتنمية معدل سرعته أسهل بحوالى نصف سنة أو سنة . ولا ينبغى أن تحتوى المادة على أكثر من كلمة صعبة فى كل مائة كلمة متتابعة ، أما إذا كانت مشكلة التلميذ تتمثل فى تنمية مهاراته المعرفية بالعناصر البصرية والبنائية والصوتية فيجب أن يعطى مادة صعبة إلى حد ما بحيث يواجهه فيها كلمة كل عشرين كلمة تحتاج إلى عملية تحليل لها . ويمكن إعطاء التلميذ بعض التدريبات على التحليل الصوتى للكلمات الشائعة . وتعتبر هذه التدريبات صعبة بالنسبة لأغراض القراءة العامة ولكنها مناسبة لهذه المشكلة على وجه التحديد . وينبغى مراعاة أن توفر هذه التدريبات فرصة كافية لتمكين التلميذ من النجاح والتقدم فيها . إن انتقاء المواد القرائية ذات المستوى المناسب من الصعوبة لكل حالة على حدة يعد عملية على جانب كبير من الأهمية فيما يتخذه القائم بالتشخيص من قرارات مختلفة .

خامساً : تقدير ملاءمة مادة القراءة محتوى وشكلا لميول التلميذ :

من الإعتبارات الهامة عند إنتقاء المادة المستخدمة فى البرامج العلاجية أن تكون مناسبة للتلميذ فى شكلها وفى إستجابتها لميوله . وعملية توفير هذه المادة تعتبر مشكلة رئيسية أخرى بالنسبة لمعلم البرنامج العلاجى . ويجب على القائم بالتشخيص أن يقوم بتقدير وتحديد نوع المادة التى تستهوى ميول التلميذ فى شكل مناسب وقالب جذاب . وتتضمن المشكلة البحث عن مادة متكاملة نسبياً فى محتواها وشكلها وملاءمتها لقدرة التلميذ على القراءة . وقد تحتوى كتب التمرينات المصاحبة لكتب القراءة الأساسية على المادة القرائية الضرورية للبدء فى التدريس العلاجى وإلا كان على المعلم إعداد هذه المادة بنفسه ويمكن فى أغلب الأحيان علاج المشكلة على نحو فعال بإستخدام مادة ذات درجة مناسبة من الصعوبة وتمكين التلميذ من إستخدام ما اكتسبه منها فى مواقف عملية . فإذا ما أبدى تلميذ فى المرحلة الثانوية مثلا رغبة فى قراءة كتاب فى

العلوم العامة مقرر على الصف الرابع ليعرف طريقة توصيل بطارية لجرس فيمكن تشجيعه على ذلك .

ومن مهام القائم بالتشخيص تقدير مستوى الصعوبة الذى يستطيع التلميذ عنـــده القراءة وكذلك تحـــديد مجالات الإهتمام والميول التى تستهويه ، ودرجة إستعداده للتكيف مع شكل المادة القرائية . ويتم التوصل إلى تقدير لهذه العوامل فى ضوء إختبارات القراءة وقائمة الميول ووسائل التقييم غير المقننة والعمل ببعض عينات من المواد القرائية المختلفة . ويمكن الرجوع إلى الملحقين الأول والثانى للتعرف عـــلى مصادر كتب ومواد القراءة المتدرجة .

إختيار وسائل مناسبة لتوضيح مدى تقدم التلميذ فى القراءة :

ينبغى على القائم بالتشخيص أن يقترح الوسائل المناسبة التى توضح للتلميذ مدى تقدمه فى تعلم القراءة . وينبغى عليه أيضاً تقدير الوقت الذى يستغرقه توضيح ذلك التلميذ وتتحدد طريقة إيضاح هـــذا النمو بطبيعة التدريب العلاجى . فإذا كانت مشكلة التلميذ مقصورة مثلا على القراءة الجهرية فقد يقترح القائم بالتشخيص تسجيل أداء التلميذ على فترات أثناء مرحلة التدريس العلاجى ويسمح للتلميذ من وقت لآخر بالاستماع إلى هذه التسجيلات وملاحظة مدى ما أحرزه من تقدم .

ويتوقف تحـــديد الوقت اللازم لإطلاع التلميذ على مدى النمو الذى أحـــرزه فى القراءة على التلميذ نفسه . فإذا كان هذا التلميذ لا يشعر بالاطمئنان أو الثقة فى الموقف القرائى أو إذا ظهرت عليه بعض المشكلات الشخصية التى تضافرت مع شعوره بالإحباط فى نشاط القراءة ، كان من الضرورى تكريس وقت لهذه المرحلة لإطلاعه على مدى نموه وذلك بدرجة أكـــبر من الوقت الذى يكرس لتلميذ لاتتولد فيه هذه المشاعر بنفس الدرجة .

و تتخذ مثل هذه القراءات فى ضوء فحص نمط أو بروفيل القرءة للتلميذ وفى ضوء تقييم إتجاهاته نحو القراءة وتقييم مدى إتزانه الإنفعالى .

التقدير المناسب لعدد الدروس العلاجية وفترة كل منها :

يجب على القائم بالتشخيص أن يقدر الفترة الزمنية لكل درس أو تدريب وعدد مرات هـــذه الدروس . ويمكن التوصل إلى هذا التقدير بثلاث وسائل أو أساليب . أولا بتحديد النتائج المتوخاة من التدريس العلاجى . فإذا ما إحتاج التلميذ لزيادة معدل سرعة قراءته أمكن الإختصار من الوقت الفعلى للدرس مع زيادة درجة الدافعية للقراءة . ويمكن للتلميذ الإستمرار فى التدريب على القراءة السريعة بين الدروس بالإعتماد على نفسه .

الأسلوب الذى يتحدد فى ضوئه طول فترة الدرس يتمثل فى قدرات التلميذ البدنية فإذا ما كان يشعر بالتعب بعد بذل قليل من الجهد أو إذا كان مضطرباً إنفعالياً كان من الضرورى إختصار طول فـــترة التدريب فى كل درس ويمكن من إطالتها أو مدها إذا كان التلميذ يتمتع بقوة بدنية وبالإتزان الانفعالى .

والأسلوب الثالث يتمثل فى ملاحظة أى ظروف مثل ضعف البصر — من شأنها الحد من قدرة التلميذ على تركيز الإنتباه فى درس القراءة لفترة من الوقت . وتحتم هـذه الظروف إختصار الفترة الزمنية لكل درس أو جلسة علاجيـــة فمن الأفضل له أن يتلقى جلستين قصيرتين كل يوم لا جلسة واحدة طويلة .

والفحص الدقيق لجميع المعلومات المتوافرة من التلاميذ الصغار ضرورى للتوصل إلى تقـدير مناسب لزمن كـل فـترة تدريب وعـــدد الدروس العلاجية .

التخطيط للأنشطة التعليمية الذاتية :

الاعتبار الأخير الذى يتحدد فى ضوئه الطريقة الفعالة لتحسين حالة التلميذ يتمثل فى التخطيط للأنشطة الذاتية التى يقوم بها التلميذ معتمداً على نفسه . فالعجز القرائى للتلميذ لا يتم علاجه فى الدروس العلاجية وحدها بل يمتد ويستمر فى الأنشطة التى يقوم بها التلميذ ذاتياً . ومستوى صعوبة المواد فى النشاط الذاتى لابد أن يكون أسهل بكثير من المواد المستخدمة فى الدروس العلاجية ويجب أن يكون هذا النشاط الذاتى المستقل مختلفاً عن الدروس العلاجية .. وعند التخطيط للأنشطة الذاتية يبحث القائم بالتشخيص عن أفضل السبل لجعل هذه المادة مثيرة لدافعية التلميذ وتحديد نوع التدريبات الذاتية التى تحقق للتلميذ أقصى درجة من الفائدة . فإذا ما كان التلميذ يحاول زيادة ذخيرته أو ثروته من المفردات البصرية ، فهل من الأفضل تزويده ببطاقات للكلمات يتدرب عليها بنفسه أو بقصص تحتوى على هذه الكلمات ولكن فى تعبيرات وجمل ، أو بإعطائه كتاباً للتمرينات ويقوم قرار القائم بالتشخيص على أساس طبيعة التدريس التى يحتاجها التلميذ وخصائصه والخصائص العامة لبيئته .

هل هناك أى ظروف أخرى معوقة للتلميذ لابد من أخذها فى الاعتبار ؟

عند وضع البرنامج العلاجى يجب دراسة جميع أسباب العجز القرائى التى تعرضنا لها فى الفصلين الرابع والخامس . ويجب على القائم بالتشخيص تحديد ما يحتاجه من خبرات تخصصية تعينه على وضع البرامج بشكل سليم. ولتوفير الفعالية للبرامج العلاجية لابد من تحديد أى نواح للقصور داخل التلميذ قد تؤثر فى النمو القرائى له . فإذا ما كان التلميذ يعانى من ضعف البصر ، أحيل لأخصائى البصر للقيام بفحصه وعلاجه بقدر المستطاع . وسواء تم علاج العيوب البصرية أو لم يتم فلابد من إدخال بعض

التعديلات على البرنامج العلاجى. وسيتناول فصل تال وصف هذه التعديلات أثناء مناقشة التلميذ المعوق .

أما إذا أشتبه فى ضعف السمع ، عند التلميذ فلابد من إستشارة أخصائى السمع (الأذن) غير أن مجرد علاج العيون السمعية لايؤدى إلى علاج العجز القرائى . بل يساعد فى زيادة قابلية التلميذ على التدريب . ويحتاج التلميذ الذى يعانى من ضعف سمعى إلى إدخال بعض التعديلات فى البرنامج العلاجى الموضوع لتدريسه (أنظر الفصل الثانى عشر « التلاميذ المعوقون ») .

إن جميع العوامل المسببة للعجز القرائى قد تصبح هى فى حد ذاتها ظروفاً مرضية تعمل داخل التلميذ . وتحتاج لعلاج مناسب . أو لابد من مواءمة البرنامج العلاجى لها . وينبغى كلما أمكن علاج نواحى القصور هذه قبل البدء فى التدريب العلاجى . أما إذا لم يكن العلاج ممكنا ، فيتحتم تغيير البرنامج بما يتناسب مع نواحى القصور التى تم تحديدها . وينبغى ملاحظة أن علاج الظروف المعوقة لايغير من حاجات التلميذ القرائية فالتلميذ الذى لديه قدرة قرائية فى مستوى الصف الثالث قبل أن يعالج من عيوبه البصرية ستكون له نفس القدرة وفى نفس المستوى بعد معالجة هذه العيوب فعلاج أى من الخصائص الضعيفة لايغير من حاجة التلميذ لبرامج التدريس العلاجى فى القراءة غير أن علاج هذه العيوب يتيح للتلميذ فرصاً أفضل لتعلم القراءة بكفاءة وفعالية .

سادساً : الظروف البيئية التى قد تؤثر فى تقدم التلميذ فى القراءة :

ينبغى على القائم بالتشخيص دراسة البيئة الكلية للتلميذ ، فقد تحتوى على بعض نواحى القصور التى تؤثر فى نجاح البرنامج العلاجى ، فقد يتسبب الآباء مدفوعين بحماس شديد لمساعدة أبنائهم فى خلق جو مشحون بالتوتر الإنفعالى يعوق تعلم التلميذ للقراءة ويسبب له بعض الإضطرابات

وقد يلجأ هؤلاء الآباء فى سبيل مساعدة أبنائهم إلى وسائل تحد من النمو فى قدرة القراءة ويستطيع الآباء الإسهام بقدر كبير فى إنجاح البرنامج العلاجى إذا ماراعوا الإعتبارات الآتية :

١ — الإهتمام بما يعطى للتلميذ من واجبات منزلية فى القراءة .

٢ — توفير المكان المناسب للمذاكرة بحيث لايكون هناك أى مجـال للإزعاج .

٣ — توفير مواد خاصة بالتلميذ بعد إستشارة معلم البرنامج العلاجى.

٤ — إخفاء أى مظاهر للقلق نحو مشكلة التلميذ فى تعلم القراءة .

٥ — مساعدة التلميذ فى أضيق الحدود (معنى كلمة مثلا) أثناء أدائه لواجب القراءة الذاتى فى المنزل .

٦ — قراءة المواد التى يقوم التلميذ بقراءتها مستقلا ومناقشته فيها .

٧ — تجنب عبارات السخرية أو التحقير أو مقارنته بإخوته .

٨ — إشعار التلميذ بتقديرهم لما أنجزه من أعمـال وأنهم واثقون من قدراته .

٩ — معرفة أن إتجاه اللامبالاة الذى يبديه التلميذ نحو القراءة قد يعنى فى حقيقة الأمر « الاهتمام البالغ بها » ، وأنه من الحكمة التغاضى عن إتجاه « اللامبالاة » كصمام أمن » .

ولايقتصر الأمر على بيئة التلميذ فى المنزل وعلاقة التلميذ بوالديه بل يتعداه إلى البيئة المدرسية التى لابد من دراستها أيضاً . فعملية تحسين القراءة كثيراً ما تترك للبرنامج العلاجى وحده . وغالباً ما تكون البيئة المدرسية غير مواتية لتنمية القراءة بطريقة فعالة لدى التلميذ الضعيف من هنا كان لابد من تنسيق الظروف البيئية للقراءة إذا كان للتلميذ أن يحرز أى تقدم ملموس فيها وقد لايدرك المعلم أحياناً مدى خطورة فرض

مادة قرائية بالغة الصعوبة على التلميذ وأن ذلك قد لا يؤدى إلا إلى شعوره بالإحباط . وقد لا يدرك المعلم أحياناً أخرى أن عدم إنتباه التلميذ إنما يرجع إلى ضعف السمع . ولا يعتقد مؤلفو هذا الكتاب أن أولياء الأمور أو المعلمين يمتنعون عن بذل أى مساعدة للتلميذ العاجز عن القراءة ذا ما تم شرح مشكلته لهم بإسهاب .

ومن واجبات القائم بالتشخيص محاولة البحث عن أى عائق فى بيئة التلميذ يؤثر فى درجة تقدمه فى تعلم القراءة .

أمثلة توضح تحليل صعوبات القراءة :

يوضح المثال التالى عملية تشخيص القراءة بمراحلها الثلاث : مرحلة التشخيص العام ومرحلة التشخيص التحليلى ومرحلة التشخيص بطريقة « دراسة الحالة فى أحد فصول الصف الخامس . ويوضح المثال أيضاً أسلوب التوصل إلى إجابات دقيقة عن عدد من الأسئلة المختلفة .

أولا : مرحلة التشخيص العام للقراءة :

يمكن تعريف المستوى الأول للتشخيص العام الذى يهتم بجمع المعلومات عن مستويات أداء التلاميذ فى العناصر الرئيسية لنمو القراءة . وعادة ماتقوم المدارس من فترة لأخرى بتطبيق إختبارات التحصيل الدراسى بغية ملاءمة عمليات التدريس للفروق الفردية . فإذا لم يكن الأمر كذلك كان على القائم بالتشخيص أن يطبق هـذه الإختبارات بنفسه كخطوة أولى فى عمليـة التشخيص ولا بد للتشخيص العام من أن يتضمن أيضاً تقديراً بالمستوى العقلى للتلميذ .

ويستطيع القائم بالتشخيص أن يقارن وضع التلميذ فى النشاط العقلى ووضعه نشاط القراءة ومستوى أدائه فى المجالات المختلفة . وبذلك يتمكن

من تقرير ما إذا كان التلميذ يعد من حالات العجز القرائى أم لا . فإذا إتضح أن درجة التلميذ فى القراء تماثل القدرة القرائية المتوقعة له وتماثل تفوقه فى مجالات التعلم الأخرى ، اعتبر هذا التلميذ متقدماً فى القراءة بنفس الدرجة المتوقعة له . ويصدق هذا المعيار حتى وإن كانت قدرة التلميذ فى القراءة أقل بدرجة ما عن قـــدرة زملائه فى نفس الصف الدراسى . ولا تحتاج حالة هذا التلميذ القرائية لإجراء أى تشخيص آخر لها ولو أنها تحتاج لبعض الأساليب العلاجية للإسراع بمعدل التلميذ فى التعلم . وهو ما سنشير إليه فى فصل لاحق . وينبغى على معلم الفصل أن يراقب كل تلميذ يتلقى برنامج تنمية القراءة فيدرس المعلم أثناء تدريسه المعتاد أداء كل تلميذ بطريقة تشخيصية تحليلية .

وإذا كانت قدرة التلميذ فى القراءة أقل بدرجة ملحوظة من المستوى المتوقع له وأقل من المواد الدراسية الأخرى التى لاتتطلب مهارة كبيرة فى القراءة كان من الضرورى إجراء عمليات أخرى للتشخيص . والتشخيص العام يفيد القائم به فى الكشف عن التلاميذ المعوقين تعليميا بسبب ضعفهم فى القراءة . وللكشف عن التلاميذ الذين يحتاجون لمواءمة المناهج لقدراتهم وللتوصل إلى هذه القرارات يمكن إستخدام إختبارات « المسح المقننة » « وإختبارات التحصيل الدراسى » و « إختبارات الذكاء » و « إختبارات الموضوعية غير المقننة » ، و « أساليب الملاحظة العامة » .

ولعل فحصنا لأحد فصول الصف الخامس يضم خمسة وثلاثين تلميذاً يكشف لنا عن أهمية نتيجة التشخيص العام ، والجدول رقم(٢) يبين نتائج إختبار مسحى لقدرات التلاميذ فى القراءة وقدراتهم العقلية وقدراتهم فى العمليات الحسابية عند بداية العام المدرسى ، وقد إستخدم اختبار « جيتس للمسح القرائى » فى قياس القدرة على القراءة وإستخدام « مقياس ستانفورد / بينية » لقياس الذكاء، واستخرجت درجات القدرة

الحسابية من معايير اختبار التحصيل فى المدارس الحديثة Modern School Achivement Test وحسبت درجات القراءة من جدول المعايير فى كتيب الإختبار. وقد تم تحويل العمر الزمنى والعمر العقلى للتلاميذ إلى درجات معيارية لمقارنتها مع تقديرات القراءة والذكاء والحساب وبدراسة الجدول رقم (٢) يمكن الإفادة من المعلومات التى يتضمنها. ويعتبر الفصل» أعلى إلى حد ما من المتوسط لأن معدل درجة الذكاء تبلغ [٥ر٥]. ومعدل متقدم بالنسبة للصف الخامس فى بداية العام المدرسى. وبلغ معدل درجة القدرة الحسابية [٥ر٥] وهو معدل متوسط بالنسبة للشعبة فى هذه القدرة العامة. وبلغ معدل درجة القراءة [٤ر٥] وهو يماثل معدل درجة الذكاء. وهو بذلك يكشف عن مستوى جيد للفصل فى قدرة القراءة. ويكشف فحص الجدول عن تماثل الفصل فى التحصيل الدراسى فى القراءة فبلغت متوسط القدرة فى الفهم [٤ر٥] وفى المفردات [٥ر٥]، ومتوسط السرعة فى القراءة [٤ر٥] ويبدو أن هذا الفصل لا يشكو من أى مشكلة حقيقية فى القراءة.

وبتتبع الدراسة فى الفصل إتضح وجود مشكلة كبيرة حول مواءمة المواد التعليمية وطرق التدريس للفروق الفردية. فثلاثة عشر تلميذاً فقط يناسبهم كتاب القراءة المقرر على الصف الخامس ويحتاج عشر تلاميذ — تقل معدلاتهم فى قدرة القراءة عن ٥ر ٤ — إلى مواد أبسط. بينما يبلغ معدل إثنى عشر تلميذ (٦) أو يزيد ولذلك يحتاجون لبرامج متقدمة فى القراءة.

ويوضح شكل رقم (٣) نمط أو بروفيل القراءة لثلاثة تلاميذ من الصف الخامس نفسه ويشير التشخيص العام إلى أنه يمكن إعتبار تلميذين من الثلاثة من حالات العجز القرائى بينما لا يعتبر الثالث كذلك، ويوضح الشكل أن التلميذة «أليس» يقل معدلها فى الذكاء عن المتوسط ويشير معدلها العمرى (٢ر ٦) إلى أنها أكبر التلاميذ سناً وقد تأخرت سنة دراسية كاملة. والدرجة المتوقعة لقدرتها فى القراءة تعتبر أدنى درجة فى الصف. ومعدلها فى الذكاء البالغ ٧٠

جدول (٢) : نتائج إختبار للصف الخامس فى بداية
العام الدراسى

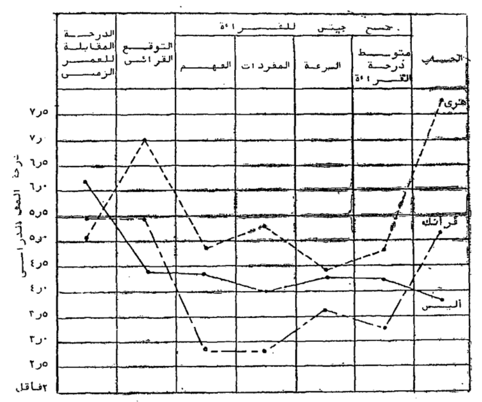
فئات توزيع الدرجات	معدل العمر الزمنى	معدل الذكاء	اختبار مسح القراءة لجيتس: القدرة على الفهم	المفردات	السرعة	معدل درجة القراءة	القدرة الحسابية
فوق ٩					١		
٨ر٥ — ٨ر٩		١		١	—	١	١
٨ — ٨ر٤		٢	١	٢	١	١	٢
٧ر٥ — ٧ر٩		٢	٣	١	٢	٢	٣
٧ — ٧ر٤		٣	٢	٢	٢	١	٢
٦ر٥ — ٦ر٩		٢	٣	٢	٣	٣	٣
٦ — ٦ر٤	١	٤	٢	٣	٢	٤	٣
٥ر٥ — ٥ر٩	١٠	٤	٤	٥	٤	٣	٤
٥ — ٥ر٤	١٨	٥	٥	٥	٥	٦	٦
٤ر٥ — ٤ر٩	٦	٣	٤	٤	٤	٤	٤
٤ — ٤ر٤		٤	٥	٤	٥	٥	٣
٣ر٥ — ٣ر٩		٣	٣	٢	٣	٣	٢
٣ — ٣ر٤		١	١	٣	١	١	١
أقل من ٣		١	٢	١	٢	١	١
درجة الوسيط *	٥,٣	٥,٥	٥,٣	٥,٥	٥,٤	٥٤	٥,٥

* استخرجت من بيانات غير مجمعة .

هو أدناها جميعاً . و مع كل ذلك تقوم « أليس » بجهد كبير فى تعلم القراءة . فهى تقرأ فى مستوى يقل عن المستوى المقدر لها بحوالى نصف سنة وتحتاج « أليس » لنمط التدريس الذى يتناسب مع معدلها البطىء فى التعلم (أنظر الفصل الثانى عشر) .

ويعتبر فرانك من حالات العجز القرائى . فهو متخلف بأكثر من سنتين فى نموه القرائى بالمقارنة مع المستوى المقدر له ، وهو متوسط الذكاء وكان لابد أن يكون مستوى القراءة له (٣ر٥) إلا أنه يقرأ عند مستوى (٣) وتحتاج حالته إلى دراسة أخرى لوضع برنامج علاجى مناسب له ، يحسن من قدرته فى القراءة . ويشير أداؤه فى الحساب إلى أن بمقدوره التحصيل بدرجة أكبر فى مجالات أخرى غير القراءة .

ويعتبر هنرى أيضاً من حالات العجز القرائى بالرغم من أن قدرته فى القراءة متخلفة عن المستوى التعليمى بحوالى شهرين فقط . وهو من أصغر التلاميذ سناً ، إلا أن قدرته العقلية متقدمة جداً . ومستوى قدرته فى القراءة — كما قدر من معدله فى الذكاء البالغ ١٥٠ — يشير إلى إحتمال وجوده فى مستوى الصف السابع بدلا من كونه فى مستوى معدله القرائى (٨ر٤) . ومعدله فى القدرة الحسابية مرتفع إذ يبلغ (٥ر٧) . وهو بذلك متفق مع معدله فى الذكاء غير أن هنرى يعانى من عجز قرائى وتحتاج حالته لمزيد من الدراسة حتى يصبح فى الإمكان وضع برنامج علاجى يناسبه .



نمط القراءة (بروفيل) لثلاثة أطفال في بداية الصف الخامس

شكل (٣)

ثانياً : التشخيص التحليلى للقراءة :

يقسم التشخيص التحليلى عملية القراءة إلى بعض المهارات والقدرات النوعية . وبذلك يمكن للقائم بالتشخيص من أن يكشف عن مجالات الصعوبة بالنسبة للتلميذ . ويوضح هذا التقسيم ما إذا كانت مشكلة التلميذ فى نمط معين من الفهم أو فى أساليب التعرف على الكلمة ، أو فى إتقان القراءة أو فى القراءة الجهرية أو فى مهارات الدرس الأساسية . وقد يكشف التشخيص أيضاً عن مدى قدرة التلميذ على التكيف مع ما لديه من قدرات للقراءة لمواجهة مقتضيات المحتوى فى المجالات المختلفة ويتوافر عدد كبير من الإختبارات التى يمكن عن

مسح " جيتس " للقراءة

متوسط درجة القراءة | السرعة | المفردات | قوة الفهم (الاستيعاب)

اختبار تشخيص القراءة الصامتة لـ : بوند - كليمر - هويت

اختبار ٢ كلمات فى سياق | اختبار ١ كلمات بدون سياق

اختبار " جيتس " للقراءة الأساسية

معرفة التفاصيل (نوع د) | اتباع التعليمات (نوع ح) | التنبؤ بالنتائج (نوع ب) | الدلالة العامة (نوع أ)

التوقع القرائى

الدرجة المقابلة للعمر الزمنى

٧ر٥
٧ر٠
٦ر٥
٦ر
٥ر٥
٥ر
٤ر٥
٤ر
٣ر٥
٣ر٠
٢ر٥
٢ فاقل

باربرا

هنرى

فرانك

ب = تشير الى أقل درجة ممكنة

(شكل ٤) : تشخيص تحليلى للقراءة لثلاثة أطفال فى بداية الصف الخامس

طريقها التوصل إلى معلومات تفيد فى التشخيص التحليلى . وسيرد الكلام عن بعض هذه الإختبارات فى الفصل السابع .

ويوضح شكل رقم (٤) نتائج التشخيص التحليلى لأربعة تلاميذ فى الصف الخامس والتشخيص العام — كما أشرنا — أبان أن فرانك وهنرى تلميذان عاجزان عن القراءة . وتحتاج حالة كل منهما لمزيد من التشخيص ، أما « باربرا » فلم تكن بهذه الدرجة من القصور العام . ولكن عند فحص معدلاتها النسبية فى جدول التشخيص التحليلى (شكل ٤) تبين أنها تعتبر من حالات التأخر الخاصة . « فباربرا » قارئة جيدة بشكل عام . ويوضح نمطها أو بروفيلها القرائى أنها ضعيفة فى نوع واحد من أنواع القراءة — قراءة التعليمات والإرشادات . فهى متخلفة فى هذا النوع بأكثر من سنة ونصف عما هو متوقع لتلميذة لها نفس قدرة الذكاء وقدرة القراءة العامة ؛ وهى ليست بالمشكلة الخطيرة فمع بعض التدريس المركز على لهذا النوع يمكن « لباربرا » أن تتقدم وتتفوق فى هذا النوع ولا تحتاج لأى تشخيص آخر .

ويتضح من شكل رقم (٤) أن « هنرى » له نمط أو بروفيل غير متوازن . فبالتشخيص التحليلى تبين أنه ضعيف فى الأنواع العامة للقراءة من أجل الفهم وتبين أيضاً أن معدلاته فى التعرف على الكلمات المفردة أحسن نسبياً من معدلات فى التعرف عليها فى النص ، وهو تلميذ بطىء القراءة وهناك من الأدلة ما يشير إلى احتمال إعتماد هنرى كلية على القراءة الجزئية التحليلية اوأنه لا يستخدم الأساليب السريعة للتعرف على الكلمات . وقد يتطلب التدريس العلاجى لهذه الحالة إجراء عمليات تشخيص أخرى بأسلوب « دراسة الحالة » .

ويتضح من الجدول أن « فرانك » ضعيف فى جميع أنواع القراءة وأن حالته فى حاجة لمزيد من الدراسة . والتشخيص التحليلى يظهر حالته بأنها عجز قرائى وأن معدلاته فى سرعة القراءة (بالرغم من أنها ما زالت منخفضة)

تقترب من المستوى المقدر له . و بفحص أدائه فى اختبار السرعة إتضح أنه يتسم بدرجة كبيرة من عدم الدقة . واختبار السرعة لا يمكن اعتباره مؤشراً للأداء الجيد . فمن الأمور الصعبة الجمع بين السرعة والدقة و يتضح من التحليل التشخيصى لهذه الحالة أن « فرانك » يعانى من مشكلة أساسية فى مجال تعلم القراءة. ويبدو أن هذه المشكلة تتعلق بمجال التعرف على الكلمة غير أن هذا الاشتباه فى حاجة لتشخيص من « دراسة الحالة » للتأكد منه .

ثالثاً : أسلوب دراسة الحالة فى تشخيص القراءة :

يستخدم فى التشخيص بأسلوب « دراسة الحالة » الاختبارات المقننة للتشخيص بنمطيه العام والتحليلى ، ويستخدم أيضاً الإختبارات الفردية المقننة « والإختبارات التفصيلية لتشخيص القراءة الصامتة والدراسة غير المقننة للأساليب التى يتبعها التلميذ فى الجوانب القرائية المختلفة ، ويشتمل هذا التشخيص كذلك على تحليل مواطن الضعف والقوة فى التلميذ الواحد ، فيتعرض لقدراته العصبية ، واستجاباته الإنفعالية وإتجاهاته نحو القراءة . والتشخيص بأسلوب « دراسة الحالة » يتعرض أيضاً بالضرورة لبيئة التلميذ فى المدرسة ، وطرق التدريس المستخدمة فيها والظروف البيئية التى قد تؤثر فى القراءة ونمو التلميذ فيها و دراسة الظروف البيئية تحاول الكشف عن مشاعر الآباء تجاه مشكلة أبنائهم فى القراءة ومدى إستعدادهم للتعاون فى حل هذه المشكلات . والتشخيص بأسلوب « دراسة الحالة » لابد من أن يصل إلى إجابات عن الأسئلة المحددة المتعلقة بحالة التلميذ العاجز عن القراءة والتى سبق أن ناقشناها فى بداية هذا الفصل .

إن السؤال الأول يتعلق بالتصنيف السليم للتلميذ كحالة للعجز القرائى وعادة ما يجيب التشخيص العام عن هذا السؤال إلا أنه فى بعض الحالات يشير أسلوب دراسة الحالة إلى أن مشكلة التلميذ الرئيسية ليست العجز

فى القراءة . فدراسة حالة كل من « هنرى » « وفرانك » لم تكشف عن أى أبعاد أو ظروف لاتؤدى إلى تشخيصهما كحالات للعجز القرائى . ويوضح التشخيص العام من ناحية أخرى أن مشكلة « أليس » تكمن فى إنخفاض معدلاتها فى الذكاء وأنه لا يمكن تصنيفها كحالة من حالات العجز القرائى .

ويتعلق السؤال الثانى بكفاءة القائم بالتدريس العلاجى . ويمكن إستخلاص الإجابة عن هذا السؤال أحياناً من خلال التشخيص العام ، وأحياناً أخرى خلال التشخيص التحليلى . ولكن فى معظم الأحوال تنتظر الإجابة إلى ما بعد الانتهاء من « دراسة الحالة » فالتشخيص العام أوضح أن مشكلة « أليس » يمكن علاجها بقدر أكبر من الفعالية والكفاءة عن طريق برنامج متلائم لحاجاتها الفعلية . فمشكلتها الأساسية ليست بالتأكيد عجزاً قرائياً وبذلك لا ينتظر حلها ببرامج التدريب العلاجى فى القراءة .

وإتضح من التشخيص التحليلى أن « باربرا » ضعيفة فى نوع واحد للقراءة فهى تعانى من تأخر محدود فى القراءة ويمكن لمعلم الفصل أن يعالج حالتها بكفاءة وفعالية .

وأوضحت نتائج التشخيص الدقيق بأسلوب « دراسة الحالة » أن « هنرى » قد يفيد من القراءة العلاجية فى شكل مجموعات فى مركز القراءة بالمدرسة . فى حين أن مشكلة « فرانك » مشكلة معقدة ومليئة بالإتجاهات السلبية تجاه القراءة بدرجة كبيرة تولد الإحساس بحاجته للبرامج العلاجية فى عيادة القراءة .

ويتعلق السؤال الثالث بطبيعة التدريب المطلوب ، وقد جاءت إشارة عن إجابته فى التشخيص العام لحالة « أليس » فهى تحتاج لنوع من التدريب على القراءة يناسب معدل سرعتها المنخفض فى التعلم . وقد تحدد نوع

التدريب فى ضوء نتائج التشخيص التحليلى ، الذى أوضح أنها فى حاجة للتدريب على إتباع التعليمات بدقة . والتشخيص بأسلوب « دراسة الحالة أوضح أن هنرى كان فعلا يعتمد إعتماداً كلياً على أسلوب التحليل عند القراءة . فدرجاته عالية فى معلوماته عن العناصر الصوتية ، وحاول تطبيق أسلوب التعرف على الكلمة حتى مع الكلمات التى يمكن التعرف عليها بصرياً والتى كانت تعرض عليه فى بطاقات عرض سريعة لا تتيح له إلا لحظة قصيرة . وقد كشف « هنرى » أيضاً عن ميله للتركيز على نهايات الكلمة و إهمال العناصر الإبتدائية لها ، وبالإضافة إلى ذلك كان « هنرى » ضعيفاً فى الإستفادة الكاملة من دلالات السياق و يمكن القول بأن « هنرى » يعانى من حالة عجز بارزة تعوقه عن إكتساب مهارة التعرف على الكلمة ، وفى فصل تال سنناقش مايحتاجه « هنرى » من برامج علاجية فى مجال التعرف على الكلمة .

وقد أوضح التشخيص بدراسة الحالة أيضاً طبيعة التدريب الذى يحتاجه « فرانك » الذى يعانى من مشكلة معقدة . فقد فشل فى تنمية أسلوب منظم لمعالجة الكلمات ، و يعتبر من إحدى حالات « عكس إتجاه الكلمة » . وقد تولد لديه إحساس سلبى تجاه عملية القراءة وبالإضافة إلى ذلك — هناك مايدل على أن « فرانك » معوق بصريا . ولابد من علاج العيب البصرى فصل البدء فى البرنامج العلاجى الذى تتضمنه الأنماط التى عرضت فى الفصل الحادى عشر ، وهو نمط يركز على الإتجاه السليم فى القراءة وإدراك الكلمة . وعرضت أنماط أخرى للبرامج العلاجية تتناسب مع التلاميذ المعوقين فى الفصل الثانى عشر ويحتاج « فرانك » أيضا إلى مزيد من التدريب على أساليب التعرف على الكلمة التى ورد وصف لها فى الفصلين التاسع والعاشر .

والسؤال الرابع الذى لابد أن يتعرض له القائم بالتشخيص يتناول الأساليب الفعالة لتحسين القدرة على القراءة .

وكان من الممكن أن يجيب التشخيص العام عن هذا السؤال بالنسبة « لأليس » كما يجيب التشخيص التحليلي بالنسبة « لباربرا » . ويجب أن تعطى « اليس » موادا من مستوى منتصف الثالث تقريبا . وهى تحتاج إلى التشجيع والنجاح وإلى كثير من الفرص لكى تستخدم نتائج قراءتها فى أنشطة بناءة مثل عمل النماذج والمساعدة فى عمل العروض وما شابه ذلك . وهى تحتاج إلى تصويرات مجسمة لما تقرأ . وينبغى أن تقرأ من أجل غرض واحد جيد التحديد فى كل مرة لأن ذكاءها منخفض ومن الصعب عليها أن تقرأ لأغراض متعددة فى وقت واحد .

أما بالنسبة لباربرا فيجب أن تقرأ من أجل الأغراض العامة مواد من مستوى يبدأ بمواد أقل صعوبة فى التمرينات المصممة لزيادة قدرتها على إتباع التعليمات بدقة ويجب أن تؤكد الأغراض التى تقرأ « باربرا » من أجلها هذه المواد على القراءة من أجل إتباع التعليمات بدقة . وهناك تمرينات خاصة مثل التمرينات العملية « لجيتس وبيردون » « الصورة ج » Gates Peardon practice Excreises Type (c) وفيها مواد جيدة يمكن أن يبدأ بها تعليم باربرا العلاجى . ومن المرغوب فيه الإحتفاظ بجدول يبين سرعتها ودقتها فى عمل هذه التمرينات . ويمكن تشجيعها عندما تزداد دقتها على القراءة بدرجة أسرع . ويمكن زيادة مستوى صعوبة المواد التى تقرأها . ويمكن أن نتوقع قيام باربرا بتنمية قدرتها على التنظيم وإتباع التعليمات بدقة :

وبالنسبة لحالة «هنرى »وفرانك كان من الضرورى عمل تشخيص كامل لدراسة الحالة لمعرفة أكثر الأساليب فعالية لتحسين قدراتها . ويجب أن يعمل لهنرى جدول زمنى يبين السرعة التى يقرأ بها أثناء قيامه بالتمرينات المصممة لزيادة سرعته .

ويجب أن يعطى تعليم عـــلاجى فى مـــواد من مستوى صعوبة

منتصف الرابع . وينبغي أن يقرأ كثيرا من أجل الترفية والاستمتاع . وينبغي ن يعطى تمرينات مصممة لتشجيعه عل إستخدام مؤشرات السياق يكون مستوى صعوبتها معادلا لمستوى الصف الرابع تقريباً .

أما فرانك فمشكلته أصعب بكثير . فإنه يحتاج لقراءة مواد من مستوى صعوبة الصف الثانى تقريباً . ومن المرغوب فيه إستخدام مواد ناضجة فى صورتها ما أمكن كما يمكن استخدام مواد الكتب الإضافية للقراءة . ويجب أن يكون المعـلم المعالج متفائلا وأن يبين لفرانك أنه ينمو بالفعل فى قدرته على القراءة . ويمكنه أن يعمل معجما مصورا يرى فيه أن عدد الكلمات التى يعرفها يتزايد . ويمكنه أن يملى بعض القصص الخاصة به . وإذا استمرت نزعته فى عكس الكلمات فقد يكون من الضرورى استخدام طريقة التتبع الصوتى **Sound Tracing Method** المشروحة فى فصل لاحق .

السؤال الخامس يتعلق بالظروف المعيقة داخل الطفل والتى يجب أن نأخذها فى الإعتبار فى صياغة برنامجه العلاجى . لقد إتضح من خلال تشخيص دقيق للحالة أن هنرى لايعانى من أى خصائص معيقة أو مقيدة تحتاج لتكيف البرنامج لها أو تحتاج لتصحيحات قبل التعليم العلاجى . فى حين وجد أن فرانك يعانى من شرطين أو قيدين معوقين . أولهما رفضه الإنفعالى للقراءة . وهذا يجب أخذه فى الإعتبار عند صياغة برنامجه العلاجى لكنه لايعتبر خطيرا لدرجة تتطلب العلاج بمعرفة إخصائى . إن حقيقته أن درجة فرانك فى الرياضيات تعادل تقريبا درجة توقعه القرائى تشير إلى أنه يستطيع أن يوجه نفسه بدرجة معقولة فى المواقف التى لاتتطلب القراءة . ثانيهما أى ثانى القيدين هو نظره . فقد كانت هناك بعض الإشارات إلى أن فرانك كان طويل النظر وأنه وجد من الصعب عليه أن يركز على

الصفحة المطبوعة من مسافة للقراءة . وقد أوصى بعمل فحص بصرى شامل له قبل أن يبدأ فى التعليم العلاجى .

ويتعلق السؤال السادس بالشروط أو الظروف البيئية التى يمكن أن تتدخل فى إعاقة العمل العلاجى . فقد وجد أن على المدرسة أن تقوم بعمل بعض التكيف لاحتياجات الأطفال الثلاثة : هنرى وفرانك وأليس . والتكيف المطلوب لأليس هو التكيف المتوقع فى التكيف العام للفروق الفردية فى أى فصل . فقد وجد على سبيل المثال أن جميع الأطفال فى الصف يستخدمون كتبا واحدة بعينها فى العلوم والدراسات الاجتماعية .

وكان من غير المتوقع أن تستخدم هذه المواد . وكان يلزم عمل دراسة شاملة لتحديد المكان الذى توضع فيه أليس . ولكن من المعلومات المتاحة لم ترد الإشارة إلى عمل تشخيص آخر لها فى القراءة .

وهنرى الذى كان فى مجموعة القراءة المتوسطة عليه أن يبقى كما هو . لكن وجد أنه لايستطيع أن يستفيد من قراءة المواد ذات المحتوى أو المواد التحصيلية ويجب أن يتاح له مواد مرجعية أقل نضجا إلى حد ما .

أما التكيف المدرسى اللازم لفرانك فقد كان أكثر صعوبة . وعلى فرانك ألا يحاول قراءة مواد ذات محتوى أو مواد تحصيلية . وعليه أن يستخدم وقت قراءته لقراءة مواد من مستوى تقدمه . ويمكنه أن يستمع إلى المناقشات فى حجرة الدراسة وأن يشترك فى الأنشطة الإبتكارية .

لم تكن هناك إشارة إلى ظروف غير مواتية فى منازل كل هؤلاء الأطفال بإستثناء محتمل لفرانك . فقد كان والداه معنيين جداً بقدرته الفقيرة على القراءة .

وقد حاولا تعليمه القراءة بإستخدام أسلوب صوتى بحت أوصى به

فى سلسلة مقالات فى الجريدة المحلية . وبعد حوالى شهر من التعليم تبين الوالدان عن حق أن حالة فرانك كانت تسوء وأنه أصبح شديد الاضطراب من جراء تعليمهما ، وبإستجابته التى يبدو أنها غير كافية . وكان والدا فرانك حريصين على التعاون مع المدرسة ومع عيادة القراءة . وقد اتفقا على تخصيص مكان لفرانك يحتفظ فيه بمواده للقراءة . ورحبا باقتراح مناقشة « فرانك » فى القصص التى يقرأها ومساعدته فى نطق الكلمات التى يجد من الصعب عليها النطق بها .

إن كل حالة من حالات الصف الخامس كانت مختلفة . فبعض الأطفال لم يحتاجوا دراسة أكثر من التشخيص العام التحليلى . وإحتاج ولدان إلى تشخيص تفصيلى لدراسة الحالة أجرى فى عيادة القراءة . وكان من الضرورى للقائم بالتشخيص أن يتشاور مع معلم الصف ومع آباء الولدين .

وقد استخدمت الإختبارات المقننة والطرق غير المقننة فى عمل تشخيص الحالة للعجز القرائى . وفى حالة واحدة إقتضى الأمر استشارة خبير من الخارج .

وسنتناول بالتفصيل فى الفصل التالى إختبارات تشخيص القراءة ذات الفائدة الكبرى فى تشخيص دراسة الحالة .

الملخص :

تزداد صعوبة تصحيح العجز القرائى بالطبيعة المتداخلة أو المتشابكة لعملية القراءة وبالفروق الكثيرة بين الأطفال وبيئاتهم التى تؤثر فى النمو القرائى . وليس من الغريب أن تماثل المشكلة فى أى حالتين من العجز القرائى التى تواجه المعلم أو القائم بالتشخيص . ومن الواضح أن أى تعليم علاجى يجب أن يقوم على أساس تشخيص مناسب . وتحتاج غالباً

الحالات الأكثر صعوبة للعجز القرائى دراسة أكثر تفصيلا وعمقاً لاتتوفر لمعلم الصف من حيث وقته أو تدريبه . وقد يتطلب الأمر أحياناً خدمات التشخيص فى العيادات (أو التشخيص الاكلينيكى) . وفى هذه الحالة يكون من الضرورى أحياناً أن نضع قائمة بالخدمات المطلوبة من الاخصائيين الآخرين مثل خدمات القائمين بدراسة الحالة الاجتماعية وعلماء النفس والأطباء المعالجين النفسيين :

يجب أن القارىء العاجز نحو تحسين تعليمه . ولهذ يكون التشخيص العلاجى أو العملى أحسن من التشخيص التفسيرى أى التشخيص الذى يبحث عن الأسباب فقط . أن التشخيص أكثر من كونه تقديراً لقدرات القراءة ومهاراتها . ويجب أن يتضمن التشخيص أيضاً تقديراً للعوامل الجسمية والعقلية والحسية والإنفعالية والبيئية التى تعوق التقدم .

ويجب أن يكون التشخيص فعالا وألا يتجاوز الحدود الضرورية لصياغة البرنامج العلاجى ويمكن معرفة الحاجات التعليمية لبعض الأطفال من خلال التشخيص العــام . وآخرون يحتاجون إلى دراسة أكثر شمولا بالوسائل التحليلية وآخرون يحتاجون دراسة حالة كاملة لعجزهم القرائى . ولما كان تشخيص العجز القرائى عملية تفصيلية ومستغرقة للوقت فإنه يجب جمع المعلومات الضرورية فقط ومن خلال أحسن الوسائل المتاحة فعالية . وتعتبر المقاييس المقننة ضرورية للتشخيص الموثوق به للعجز القرائى .

ويجب تفسير نتائج الإختبارات المقننة بحرص وعناية لأن للقارىء المعاق مشكلة دقيقة وليست بسيطة . وقد يكون من الضرورى أحياناً اللجوء إلى الطرق غير المقننة للحصول على معلومات ليست متاحة عن طريق الإختبارات أو المقاييس المقننة .

ويخطط البرنامج العلاجى أولا بأن يؤخذ فى الإعتبار المعلومات الرقمية

ثم تعديلها تبعاً للمعلومات الأخرى التى يحصل عليها . ويجب أن يعالج القائم بالتشخيص المادة معالجة موضوعية حتى يمكن الحكم على الحالة بدقة . وإذا أثبت العلاج عدم نجاحه بعد فترة زمنية معقولة فيجب إعادة التقييم للوصول إلى التشخيص الصحيح . ويجب أن يكون التشخيص مستمراً حتى فى الحالات الناجحة لأن العجز القرائى جانب واحد من عملية ديناميبة تتغير أثناء التعلم العلاجى . ويجب تغيير البرنامج العلاجى لمواجهة الإحتياجات الجديدة للقارئ العاجز . ويجب على القائم بالتشخيص أن يقدم توصياته فى مجالات ستة ،

١ — يجب أن يعرف ما إذا كان الطفل يصنف عن حق كقارىء عاجز أم أن بعض مشكلات نمو الطفل هى الصعوبة الرئيسية .

٢ — يجب أن يوصى بالمكان الذى يمكن أن يعطى فيه العلاج بأكثر درجة من الفعالية . هل يجب إعادة تعليم الطفل فى حجرة الدراسة أو فى مركز القراءة بالمدرسة أو فى العيادة . وإن إجابة هذا السوءال تتصل بطبيعة الحالة . فمعظم حالات التأخر البسيطة وبعض حالاته الخاصة يجب أن تعطى تدريباً علاجياً فى حجرة الدراسة أو مركز القراءة بالمدرسة . ويجب علاج الأطفال ذوى العجز المعيق فى مركز القراءة بالمدرسة أو فى العيادة . أما الأطفال ذوى العجز المعقد فيكون معظم علاجهم فى عيادة القراءة .

٣ — يجب اكتشاف طبيعة التدريب المطلوب . إن من أهم أجزاء التشخيص القرائى هو التوصل إلى معرفة الطابع الخاص للمانع أو الحائل دون القراءة . ويجب دراسة النمط القرائى للطفل لتحديد الأخطاء الخاصة فى التعلم التى تعوق تقدمه فى القراءة . وهذا يتطلب تقديراً شاملا للقدرات والمهارات المتضمنة فى القراءة .

٤ — يجب أن يوصى بأكثر الطرق فعالية لتحسين قراءة الطفل . وهذا يتضمن مستويات المواد التى يجب إستخدامها وأنواعها . كما يتضمن طرق

توضيح التقدم فى القراءة للطفل نفسه وخططاً لزيادة تعليم القراءة بتمرينات أو تعيينات يمكن أن يقوم بها الطفل مستقبلا بمفرده .

٥ — يجب أن يحدد القائم بالتشخيص أى شرط وظرف داخلى للطفل يمكن أن يحدد نموه القرائى ويجب أن يستعين بمساعدة الخبراء الآخرين فى التشخيص والعـــلاج كلما تطلب الأمر . ويجب أن يوصى بالتغيرات المطلوبة فى البرنامج العلاجى للتكيف لأى قيود أو موانع .

٦ — يجب أن يقوم البيئة التعليمية للطفل برمتها للكشف عن أى ظروف تحول دون تقدمه فى القراءة . ويجب أن يوصى بالطريقة التى يمكن بها للآباء والمدرسة أن يسهموا فى حل مشكلات القراءة .

الفصل السّابع

أساليب خاصة للتشخيص

الفصل السابع

أساليب خاصة للتشخيص

تعرضنا فى الفصل السابق لست مسائل لابد من الإجابة عنها عند مناقشة موضوع التشخيص للعجز القرائى. وقد أضفنا إلى ذلك تحليلا توضيحياً يبين دور كل من المستويات الثلاث للتشخيص: التحليلى، والعام، ودراسة الحالة ووظيفته فى كل مسألة من المسائل السابقة.

أما القضية الرئيسية التى يعنى بها أخصائى القراءة فتنحصر فى تحديد أنماط التدريب المطلوب لعلاج أشكال العجز القرائى، والتصنيف التالى لمشكلات القراءة السائدة يتضمن بعض نواحى القصور التى لابد أن يكشف عنها التشخيص الدقيق لعملية التدريس:

تصنيف صعوبات أو مشكلات القراءة:

(أ) التعرف الخاطىء على الكلمة وتشمل:

١ – الفشل فى استخدام سباق الكلام أو الشواهد الأخرى التى تدل على المعنى.

٢ – عدم كفاية التحليل البصرى للكلمات.

٣ – قصور المعرفة أو الإلمام بالعناصر البصرية والبنائية والصوتية.

٤ – قصور القدرة فى المزج السمعى أو البصرى.

٥ – الإفراط فى التحليل:

(أ) تحليل ما هو مألوف من الكلمات.

(ب) تقسيم الكلمات إلى عدد من الأجزاء أكثر من اللازم.

(ج) استخدام أسلوب حرفى أو هجائى فى التجزئة .

٦ — قصور القدرة فى التعرف على المفردات بمجرد النظر .

٧ — تزايد الخلط المكانى (أى مواضع الكلمات والحروف) .

(أ) أخطاء فى بداية الكلمة .

(ب) أخطاء فى وسط الكلمة .

(ج) أخطاء فى نهاية الكلمة .

(ب) القراءة فى إتجاه خاطىء وتشمل :

١ — الخلط فى ترتيب الكلمات فى الجملة . من حيث تتابعها .

٢ — تبادل مواضع الكلمات وأماكنها .

٣ — إنتقال العين بشكل خاطىء على السطر .

(ج) جوانب القصور فى القدرة الأساسية على الإستيعاب والفهم وتشمل :

١ — المعرفة المحدودة بمعانى المفردات .

٢ — عدم القدرة على القراءة فى وحدات فكرية ذات معنى .

٣ — عدم كفاية فهم معنى الجملة .

٤ — القصور فى إدراك تنظيم الفقرة .

٥ — القصور فى تذوق النص .

(د) جوانب محدودة فى القدرات الخاصة المتعلقة بالإستيعاب والفهم وتشمل :

١ — عدم القدرة على استخلاص الحقائق والإحتفاظ بها (أو تذكرها).

٢ — عدم الإستفادة من القراءة فى عمليات تنظيم المعرفة .

٣ — عدم الإستفادة من القراءة من أجل التقييم .

٤ — عدم كفاية القدرة على القراءة من أجل التفسير .

٥ — الكفاءة المحدودة فى القراءة من أجل التذوق .

(ﻫ) جوانب القصور فى مهارات الدرس الأساسية وتشمل :

١ — عدم القدرة على إستخدام معينات تحديد أماكن مواد القراءة .

٢ — الإفتقار إلى الكفاءة فى إستخدام المراجع العلمية الأساسية .

٣ — عدم الكفاءة فى استخدام الخرائط والرسوم البيانية والجداول والمواد التوضيحية الأخرى .

٤ — الإفتقار إلى أساليب تنظيم المواد التى تمت قراءتها .

(و) قصور القدرة على التكيف مع قراءة مواد ذات محتوى تخصصى وتشمل :

١ — الإستخدام غير المناسب لقدرات الفهم .

٢ — إلمام محدود بالمفردات المتخصصة .

٣ — عدم كفاية نمو المفاهيم .

٤ — الإفتقار إلى معرفة الرموز والإختصارات المعمول بها .

٥ — الإفتقار إلى القدرة على استخدام المواد التصويرية والبيانية .

٦ — صعوبة القيام بالأعمال التنظيمية .

٧ — عدم القدرة على مواءمة معدل السرعة ليناسب الغرض من قراءة المادة ومدى صعوبتها .

(ز) جوانب القصور فى معدل الفهم وتشمل :

١ — عدم القدرة على ضبط معدل السرعة فى الفهم .

٢ — عدم كفاية المفردات البصرية .

٣ — عدم كفاية المعرفة بالمفردات وفهمها .

٤ — عدم الكفاءة فى التعرف على الكلمة .

٥ — الأفراط فى تحليل ما يقرأ .

٦ — عدم كفاية استخدام مؤشرات السياق .

٧ — عدم القدرة على تقسيم ما يقرأ إلى عبارات ذات معنى .

٨ — استخدام الركائز أو المؤشرات .

٩ — التلفظ بالكلمات أو نطقها بدون داع .

١٠ — عدم وجود أغراض مناسبة .

(ح) ضعف القراءة الجهرية ويشمل :

١ — عدم تناسب المدى البصرى مع الصوتى .

٢ — الافتقار إلى القدرة على تجزئة المقروء إلى عبارات .

٣ — عدم مناسبة السرعة والتوقيت .

٤ — التوتر الانفعالى أثناء القراءة الجهرية .

وتوضح هذه الأنماط من الضعف القرائى التى يكشف عنها التشخيص الدقيق أن العجز القرائى لايعتبر حالة بسيطة ولا يتأتى علاجه بالتالى بأسلوب واحد . ولا بد أولا من التوصل إلى معلومات عن نواحى القوة والضعف للتلميذ من خلال تطبيق عدة أساليب للتقييم . ويستطيع القائم بالتشخيص استخدام كلا من الإجراءات المقننة أو غير المنهجية عند دراسته لطبيعة جوانب القصور القرائى حتى يتمكن من وضع البرامج العلاجية لها . وسنتعرض بالتفصيل لهذه الإجراءات المتبعة لكل نمط من أنماط العجز القرائى ابتداء من الفصل الثامن .

يقوم اخصائى القراءة عند تقديره لحاجات التلميذ العاجز عن القراءة باستخدام كل ما يتضمنه مجال الاختبار والتقييم من إجراءات . وعادة ما يبدأ التشخيص بتطبيق اختبارات التحصيل الدراسى ، واختبار للقراءة ،

واختبار للذكاء ، وقد تستمر عملية تطبيق الاختبارات حتى يتبين لأخصائى التشخيص كم من الحروف ما زالت غير معروفة للتلميذ . ويتبع ذلك دراسة كاملة لنواحى القصور بكل مداها بهدف وضع تخطيط للبرنامج المناسب لتدريس القراءة .

سنركز فى هذا الفصل على الأساليب الخاصة للتشخيص على مستوى دراسة الحالة من منظور أخصائى القراءة ولقد أوضحت الفصول السابقة دور كل من المستوى العام والمستوى التحليلى للتشخيص كما استخدمها معلم الصف . وكانت الاختبارات المستخدمة فى كلا المستويين اختبارات جماعية يمكن للمعلم تطبيقها وكانت نتائجها ضرورية وهامة للمعلم وكذلك للقائم بالتشخيص . ولا بد لأخصائى القراءة من جمع كل ما يمكن الحصول عليه من معلومات ثم يعكف على دراستها حتى يصل إلى تشخيص دقيق لمشكلة التلميذ فى عجزه عن القراءة .

اختبارات التشخيص العام :

لا بد للتشخيص العام من أن يتضمن اختبارا للتحصيل الدراسى العام يقيس جوانب القوة والضعف للتلميذ فى مجالات المنهج المختلفة . وتعطى هذه الاختبارات عادة على فترات مختلفة ويستخدم التشخيص العام نمطاً آخر من الاختبار هو اختبار عام للقراءة ويستخدم هذان الاختباران للتوصل إلى تقدير سليم لمتوسط درجة قراءة التلاميذ ولتحديد معدلاتهم النسبية فى بعض القدرات والمهارات مثل الفهم والتعرف على المفردات وسرعة القراءة ودقتها ، ويستفيد المعلم من هذه النتائج فى مواءمة طريقة التدريس للفروق الفردية وفى الكشف عن مجالات القراءة التى تحتاج لأسلوب خاص عند معالجتها أو تناولها .

اختبارات التحصيل الدراسى العام :

إن نمط الكفاءات النسبية للقارىء العاجز فى المواد الرئيسية للمنهج كما تقيسها اختبارات التحصيل الدراسى العام من شأنها أن تساعد أخصائى القراءة على عزل المحتوى الذى يجد التلميذ بعض الصعوبة فى التوفيق بين متطلباته وبين قدرته على القراءة . وباكتشاف المشكلة يمكن لأخصائى التشخيص حينئذ أن يستخدم أساليب أخرى للتقييم لتحديد دقيق لطبيعة المشكلة . ويقوم كذلك بفحص النمط القرائى لنتبين ما إذا كان التلميذ متقدماً دراسياً فى المواد التى لا تتطلب القراءة بدرجة أكبر من المواد التى تتطلب القراءة فى الاختبار . فإذا كان الأمر كذلك كانت القراءة مشكلة التلميذ الأساسية . وقد تكون المشكلة فى حالة أخرى ، قصوراً فى إحدى نواحى الفهم أو إحدى مهارات الدرس الأساسية . وقد تشير كل هذه المشكلات إلى ضرورة القيام بمراحل أخرى لتشخيص العجز القرائى . وفيما يلى قائمة مقترحة تحتوى على عدة نماذج من اختبارات التحصيل الدراسى العام المستخدمة فى مجال التشخيص العام ، ويمكن الرجوع إلى بىروس (٣٤) للأمثلة التوضيحية لكل من هذه النماذج ولتقييم كل منها .

— اختبارات كاليفورنيا للتحصيل الدراسى : ٥ر١ — ٥ر٢ ، ٥ر٢ — ٥ر٤ ، ٤ — ٦ ، ٦ — ٩، ٩ — ١٢

— القراءة : (المفردات والفهم — المجموع الكلى)

— الرياضيات (الحساب والمفاهيم والمسائل) والمجموع الكلى .

— اللغة (آليات اللغة والاستخدام والبنية والمجموع الكلى).

— الهجاء أو التحدث : المجموع الكلى :

— اختبارات أيوا للمهارات الأساسية : ٣ — ٩

— المفردات — الفهم — المهارات اللغوية (الهجاء والتنقيط والتركيب والاستخدام والمجموع الكلى) .

— مهارات تحليل الكلمة (قراءة الخرائط وقراءة الرسوم البيانية والجداول واستخدام المراجع والمجموع الكلى).

— المهارات فى العلوم الرياضية : (المفاهيم فى الرياضيات وحل المسائل والمجموع الكلى)

— اختبارات مترو بوليقان للتحصيل الدراسى : ٥ — ٩ر٦ ، ٧ — ٥ر٩=

— القراءة (معرفة الكلمة والقراءة والمجموع الكلى).

— اللغـــة.

— الهجاء (التحدث) :

— الرياضيات (الحساب والمفاهيم وحل المسائل والمجموع الكلى).

— العلوم العامة.

— العلوم الاجتماعية.

— اختبار «ستانفورد» للتحصيل الدراسى : ٥ر٣ — ٤ر٤ ، ٥ر٤ — ٤ر٥

— القدرة على الفهم ومهارات التعرف على الكلمة والمجموع الكلى.

— الرياضيات : (المفاهيم والحساب والتطبيق والمجموع الكلى).

— الهجاء (التحدث) واللغة والعلوم الاجتماعية والاستماع والمفردات والفهم والمجموع الكلى.

اختبارات مسوح القراءة :

يعد معدل الدرجات فى اختبار القراءة أحد المقاييس الأساسية فى تشخيص القراءة وتحسب هذه الدرجة بحساب متوسط الدرجات فى الاختبارات الفرعية للقراءة التى تشتمل عادة عليه القدرة على الفهم والتعرف على المفردات وسرعة القراءة . وتحـــدد درجة المتوسط ما إذا كان التلميذ الضعيف فى القراءة هو حقاً عاجز عن القراءة وتقارن بدرجة التوقع القرائى الذى ناقشناه فى الفصل الثالث :

إن متوسط الدرجة فى إختبار القراءة له دور آخر أكثر أهمية فى المجال الشامل لدراسة أنماط محددة من درجات العاجزين عن القراءة . فيستخدم هذا المتوسط فى تحديد أهمية كل عنصر من عناصر القراءة فى عملية التشخيص . فإذا كانت درجة الإختبار فى المفردات بمجرد النظر أقل من متوسط الدرجات فى الإختبار الكلى مثلا ، كان معنى هذا التركيز على إكساب التلميذ المهارة فى التعرف على الكلمة بمجرد النظر . أما إذا وجد أن هذه المهارة حصلت على درجات أكبر من المعدل العام فمعنى ذلك أن التلميذ يعتمد أكثر من اللازم عليها مضحياً بالمهارات الأخرى مثل إستخدام مؤشرات المعنى والمهارات الصوتية .

ولإختبار القراءة دور ثالث فى التشخيص القرائى فهذه الإختبارات تعد إختبارات تحليلية إلى حد ما والسبب فى هذا يرجع إلى أن القراءة عملية معقدة لايمكن قياس نموها بنمط واحد من الإختبارات أو مجموعة واحدة من المعايير . وعلى ذلك يعد كل إختبار فرعى مقياساً فى حد ذاته لبعض نواتج القراءة الهامة . ويمكن مقارنة درجات كل إختبار فرعى بالمتوسط العام للإختبار الكلى للقراءة لتحديد ما إذا كان ضعيفاً فى الفهم أو التعرف على المفردات أو سرعة القراءة أو دقة الأداء ، فإذا ما كانت الدرجة الفرعية أقل من المتوسط العـــام عزلت وحدد مجالها للدراسة والعلاج المناسب .

وتمثل الإختبارات الآتيـــة عينات من الإختبارات المناسبة للقراءة بهدف التشخيص العام على الرغم من أن لها بعض القيمة التحليلية(*) . ولمزيد من الأمثلة ومزايا وعيوب كل منها يمكن الرجوع إلى بوروس (٣٤)

« إختبارات التحصيل الدراسى للمدارس الأمريكية » : الجزء الأول

(*) أنظر الملحق (٥) : أمثلة ونماذج لاختبارات القراءة ومهارات الدرس .

القراءة ٢ — ٣ ، ٤ — ٦ ، ٧ — ٩ معنى الكلمة والجملة والفقرة — المجموع الكلى .

إختبار « ديفيز » للقراءة : ٨ — ١١ ، ١١ ، ١٣ مستوى الفهم والسرعة فى الفهم .

إختبار « جيتس / ماك — جينايت القراءة : ٤ — ٦ ، ٧—٩ ، ١٠—١٢ السرعة — الدقة ، المفردات الفهم ،

— إختبار « نلسون » للقراءة (نسخة منقحة) ٣ — ٩ المفردات — فهم الفقرة — المجموع الكلى .

إختبارات التشخيص التحليلى :

يسير التشخيص التحليلى غور مج[illegible]دة من الضعف القرائى بطريقة منهجية . ويعنى مستوى هذا التشخيص بتحديد المجالات التى ورد ذكرها فى بداية هذا الفصل تحت عنوان تصنيف صعوبات القراءة . فالتشخيص التحليلى يبين مثلا أن مشكلة التلميذ فى القراءة تنحصر فى مجال القدرات الأساسية على الفهم ، إلا أنه لا يذهب أبعد من ذلك فهو لا يعزل نواحى القصور الفعلية التى تحتاج إلى العلاج ، وقد يشير القائم بالتشخيص التحليلى إلى ما يحتاجه نمطاً حالتى القراءة من التدريس مناسب فيشير إلى أن الحالة الأولى تخلف بسيط ، وأن الثانية تخلف نوعى . ومع ذلك فالإختبارات المستخدمة فى عملية التشخيص التحليلى لا تدخل فى التفصيلات **بقدر كاف** **بما يتيح أو يساعد على وضع برنامج التدريس العلاجى لهذه الحالات التى** تم تشخيصها كحالات بسيطة أو حادة للعجز القرائى .

ويتوافر حالياً العديد من الإختبارات المقننة الجماعية التى يمكن عن طريقها تحليل مجالات النمو المختلفة فى القراءة بشكل منهجى . ويمكن تحديد بعض مشكلات القراءة بدرجة كبيرة من الوضوح تمكن كلا من

القائم بالتشخيص أو المعلم من وضع برنامج علاجي لكل حالة من حالات العجز للقرائي التي تواجهه . أما المشكلات الأخرى التي يشير إليها التشخيص التحليلي فتطلب مزيداً من الدراسة باستخدام أساليب دراسة الحالة توطئة لاتخاذ ماينا سبها من علاج .

فإذا ماتبين أن التشخيص فى حاجة لأسلوب « دراسة الحالة » سعى القائم بالتشخيص إلى توفير كل ما يستطيع التوصل إليه من معلومات من خلال مستويات التشخيص العام والتحليلي أو أى بيانات من أى مصادر أخرى تفيد فى إتمام دراسة الحالة ،ومن المؤكدأن اخصائى القراءة الذى يقوم بدراسة الحالة سيحتاج بشكل خاص إلى متوسط درجات التلميذ فى الاختبار لمقارنته بدرجاته عن كل اختبار فرعى يقيس صعوبات القراءة وسيحتاج أيضاً لعمره الزمنى بالنسبة لأقرانه ومعدل ذكائه : ويفيد هذان المعدلان معدل العمر والذكاء فى تحديد العلاقة بين النمو الجسمى والعقلى للتلميذ .

وفيما يلى بعض الاختبارات الجماعية للتشخيص التحليلى . والقائمة لاتشتمل إلا على بعض الأمثلة ويمكن الرجوع للقائمة الشاملة فى بوروس(٣٤)

١ — اختبارات جيتس للقراءة الأساسية (٣ — ٨)

— إدراك المفهوم العام — التنبوء بالنتائج — فهم التعليمات — معرفة التفاصيل

٢ — اختبار أيوا (ب) المهارات الدرس الأساسية المجموعة الأولى من ٣ — ٥

— قراءة الخرائط — استخدام المراجع — استخدام الفهارس — استخدام القاموس — التسلسل الأبجدى .

٣ — اختبار أيوا (ب) — مهارات الدرس الأساسية — المجموعة المتقدمة ٥ — ٩

قراءة الخرائط — استخدام المراجع — استخدام الفهارس — استخدام القاموس ، قراءة الرسوم البيانية — الخرائط والجداول البيانية .

٤ — اختبارات النمو فى القراءة الحديثة : (للمرحلة الإبتدائية):

المفردات — الفهم العام — الفهم الخاص .

٥ — اختبارات النمو فى القراءة الحديثة

الصفوف المتوسطة : ٤ ، ٥ ، ٦ — المفردات الأساسية — القراءة لجمع المعلومات القراءة لإيجاد العلاقات — القراءة للتذوق — الفهم المباشر — الفهم الإبداعى الفهم العام .

٦ — اختبارات تشخيص القراءة الصامتة :

— يمكن تطبيقها على تلاميذ فى أى مرحلة عمرية يعانون من عجز قرائى وتتراوح معدلاتهم فى القراءة (٢ — ٥ر٧) .

— يشتمل الاختبار على العناصر التالية :

مفردات مفنصلة — مفردات فى تراكيب — تحليل بصرى لبعض التراكيب — التقسيم إلى مقاطع — توليف المفردات — الصوتيات الابتدائية والصوتيات النهائية — الحروف المتحركة والساكنة — حذف بعض الكلمات — أخطاء البداية والوسط والنهاية — الأخطاء المكانية .

٧ — اختبارات ستانفورد لتشخيص القراءة .

(أ) المستوى الأحمر Red Level : (١ ، ٢) المهارات الصوتية ، مهارة الاستماع ، التعرف على المفردات ، فهم الجملة وفهم الفقرة :

(ب) المستوى الأخضر Green Level : (٣ ، ٤) (التمييز الصوتى)، تحليل التراكيب والصوتيات ، التعرف على المفردات بالاستماع — الفهم المباشر والاستنتاجى .

(ج) المستوى البنى Brown Level : (٥ ، ٨) (تحليل التراكيب — الصوتيات — التعرف على المفردات بالاستماع — الفهم ، الفهم المباشر والاستنتاجى ، معدل القراءة .

(د) المستوى الأزرق Blue Level : (٩ — ١٢) كليات المجتمع (مافوق الثانوى) تحليل التراكيب — الصوتيات — قراءة المفردات — الفهم المباشر والاستنتاجى — سرعة القراءة — التصفح والفهم السريع .

أمثلة لبعض اختبارات دراسة الحالة :

تشكل الاختبارات الجماعية المستخدمة فى المستويات العامة والتحليلية للتشخيص الأساسى الذى تقوم عليه دراسة الحالة. فبالنسبة لبعض العاجزين عن القراءة تعطى هذه الاختبارات القائم بالتشخيص معلومات كافية لوضع خطة علاجية مناسبة للفرد وعلى ذلك لاتدعو الحاجة لإجراء دراسة لحالته ، أما إذا لم يتم تشخيص حالة العاجز عن القراءة بشكل كفء ، فإن دراسة نتائج الاختبار المطبق عليه عادة ما تشير إلى ضرورة إجراء مزيد من الدراسات فى بعض مجالات الضعف التى يعانى منها وذلك أثناء دراسة حالته . وتنحصر الأساليب المستخدمة فى دراسة الحالة بدرجة كبيرة فى إجراءات الاختبار الفردى التى تتطلب إعداداً وتدريبا خاصا بل وتفرض إخضاعها لإشراف تخصص فى عال يضمن لنتائجها الدقة العلمية .

وأساليب التشخيص الفردى التى نذكرها هنا ليست الوحيدة فى هذا المجال بل هى مثال لعديد من الأساليب الأخرى المستخدمة فى عدة برامج ، ونود أن نلفت إنتباه القارئ إلى أن كلا من هذه الأساليب (وغيرها لم نذكرها هنا) كان لها فائدة كبيرة فى هذا الميدان ، وسنذكر فى حينه بعضاً من مزايا كل منها .

يهدف الوصف فى هذا الفصل إلى مجرد إعطاء القارىء إنطباعاً عاماً

عن الخصائص الرئيسية لإختبارات التشخيص مـع الإشارة إلى إجراءات التطبيق واستخدامات كل منها وسيعتمد الإستخدام الفعلى لأى إختبار للتشخيص على التعليمات التفصيلية المصاحبة للاختبار .

* **تحليل داريل Durrell ، لصعوبات القراءة :**

حدد داريل إجراءات الكشف عن حالات العجز ثم التشخيص الذى تقوم عليه برامج العلاج فى ثلاث خطوات هى :

١ ـ تحديد الفرق بين القدرة العقلية والتحصيل القرائى ويمكن إستخدام مقياس ستانفورد وبينيه المعدل مع أى إختبار مناسب للقراءة لتحديد هذا الفرق وبالنسبة لتلاميذ الصف الثالث وحتى الصف السادس يقترح داريل إستخدام إختبار القدرة على القراءة لداريل وسوليفان وهما إختباران تم تقنينهما على نفس الجمهور ، وإختبار القدرة على القراءة إختبار غير لفظى بالكامل » أى أنه لا يتطلب أى نوع من القراءة ، وهو إختبار يقيس الفهم عن طريق الاستماع .فيقيس فهم التلميذ لما يسمعه من كلمات أو فقرات وتجمع الدرجات لتعطى معدلات أو مستويات عمرية للفهم . ثم تقارن المتوسطات والمعدلات بمستويات التحصيل فى إختبار القراءة للكشف عن أى عجز قرائى .

٢ ـ الخطوة التالية هى فحص جسمى دقيق لهؤلاء التلاميذ الذين تبين وجود فرق كبير بين قدراتهم العقلية وتحصيلهم القرائى . ويعطى فى هـذا الفحص إهتمام خاص بالسمع ـ البصر وكذلك بأى حالة جسمية قد تؤدى أو تسبب إرهاقاً مزمناً .

(*) انظر الملحق (٥) عن اختبارات القراة ومهارات الدرس وانظر أيضاً : بوروس (٣٤) عن تقييم هذه الإتجاهات .

٣ – وتشتمل الخطوة الثالثة على تحليل مفصل لصعوبات القراءة وتجرى بواسطة تحليل داريل لصعوبة القراء النسخة المعدلة .

ويشتمل هذا التحليل على عــدة إختبارات فردية فى القراءة الجهرية والقراءة الصامتة والتعرف على المفردات والتذكر البصرى لشكل الكلمات والتحليل السمعى لعناصر الكلمة بالإضافة إلى المشاهدة المنظمة وتسجيل بعض الاستجابات وأشكال السلوك التى سيأتى الكلام عنها فيما بعد .

الإختبارات وإجراءات تطبيقها (داريل) :

إختبار القراءة الجهرية :

وهو أول إختبار فى سلسلة التحليل ، وهو عبارة عن ثمــانى فقرات للقراءة مطبوعة على ورق مقوى ومجمعة فى كتيب صغير . ويطلب من التلميذ بالبدء فى قراءة الفقرة الأولى من السهولة بحيث لن تترك له المجال للوقوع فى أى خطأ . فقد روعى أن تكون فقرة أساسية أو إستهلالية . وتستمر عملية القراءة فى الفقرات التالية حتى يتم تسجيل سبعة أخطاء أو أكثر فى الفقرة الواحدة . أو حتى تتعدى الفترة الزمنية التى تتطلبها قراءة الفقرة أكثر من دقيقتين (وذلك فى المستويات العليا) ، ويتم إعداد تسجيل مفصل بجميع الأخطاء مثل الكلمات المتروكة أو الكلمات المضافة أو التلفظ الخاطئ أو المفردات التى يعرف معنــاها . . . إلخ ، ويؤشر على جميع أعراض الصعوبات القرائية أمام ما يقابلها من عناصر القائمة ثم تطرح على التلميذ قائمة تحتوى أسئلة الفهم بعد كل فقرة . وللاختبار متوسط محسوب على أساس الزمن الذى تتطلبه القراءة . أما وضع التلميذ بالنسبة للدرجة فيمكن حسابه بأن يقال : مرتفع ، متوسط ، منخفض ، فإذا فشل فى الإجابة عن سؤالين أو أكثر من أسئلة الفهم كانت درجتــه على هذه الفقرة (منخفض) .

إختبار القراءة الصامتة :

تمثل القراءة الصامتة الإختبار الثانى « لداريل » . ويستخدم فيه مجموعة مختلفة من الفقرات ، متدرجة فى الصعوبة ومطبوعة على بطاقات يضمها كتيب صغير ، كما هو الحال فى الإختبار الأول ، ويقوم التلميذ بقراءة الفقرات بنفس الدرجة من الصعوبة كما فعل فى الإختبار الأول ، وعند الإنتهاء من قراءة كل فقرة يطلب من التلميذ أن يحكى كل ما يستطيع تذكره عن القصة التى قرأها . ولقد تم ترتيب المادة فى نسخة الممتحن بحيث تيسر عليه تسجيل الأفكار التى يستطيع التلميذ إسترجاعها ويقوم الممتحن بالتأشير أو وضع علامة على العناصر التى تشير إلى الصعوبات القرائية فى القائمة المصاحبة لهذا الإختبار . وللاختبار معيار للدرجات لعاملى الزمن والتذكر .

إختبار الاستماع والفهم :

يشكل الفهم عن طريق الاستماع الإختبار الثالث الذى يستخدم فقرات من نفس مستوى الصعوبة التى إستخدمت فى الإختبارات السابقة ، ويقوم الممتحن بقراءة كل فقرة بصوت عـــال ثم يسأل التلميذ مجموعة من الأسئلة ، وتعطى الدرجة للتلميذ إذا استطاع أن يجيب على جميع الأسئلة أو إذا فاته سؤال واحد فقط .

إختبار التعرف على الكلمة وتحليل الكلمة :

بالنسبة لهذا الإختبار تطبع قوائم بالكلمات على قصاصات أو شرائط من الورق المقوى حتى يمكن عرضها لفترات زمنية قصيرة على جهاز التاكوسكوب (الخاص بالورق المقـــوى) وتستخدم قوائم منفصلة بالكلمات للصف الأول وللصفوف الثانى حتى السادس ، وتوضع إحدى قوائم الكلمات المناسبة لقدرة التلاميذ على القراءة فى الجهاز بحيث تظهر كل كلمة على حدة لمدة نصف ثانية ثم توضع علامة أمام رقم الكلمة تبعاً

لنطق التلميذ لها فإذا ما فشل التلميذ فى التقاط الكلمة فى إختبار « التعرف السريع » فتح له شباك التاكيستوسكوب حتى يتمكن من دراسة وتأمل نطق الكلمة على مهل أى أنه بذلك يمر بمرحلة إختبار أخرى هى إختبار مهارات تحليل الكلمة يتم بعدها مباشرة تسجيل الاستجابات الخاطئة والصحيحة . ويتم كذلك تسجيل الصعوبات التى تلاحظ فى تحليل الكلمة أو التعرف عليها على استمارة الملاحظات المصاحبة للاختبار . وتقدم للتلميذ على التوالى قوائم بالكلمات أكثر صعوبة عن سابقتها حتى يفشل فى سبع كلمات متتالية فى نفس القـــائمة . وللاختبار معيار لكل من التعرف على الكلمات (العرض السريع) ولتحليل الكلمة .

وتشمل السلسلة التالية من الإختبارات على التعرف على الحروف الهجائية وتحديدها ومعناها الحروف وكتابة الحروف . وصممت هذه الإختبارات لحالات التأخر الحاد فى القراءة أو لأى تلميذ يشك فى أنه لا يعرف أسماء الحروف الأبجدية .

إختبار التذكر البصرى للكلمات :

يستخدم الجزء الأول أو المرحلة الأولى من هذا الإختبار مع التلاميذ الحاصلين على متوسط فى القراءة يبلغ ثلاث درجات أو ما دون ذلك . أما المرحلة المتوسطة من الإختبار فتستخدم مع تلاميذ تتراوح متوسطاتهم ما بين ٤ إلى ٦ درجات . وتعرض على التلاميذ الحرف أو الكلمة فى جهاز التاكيستوسكوب لمدة ثانيتين أو ثلاث ثم يعطى الحرف ويطلب من التلميذ الرجوع إلى الكتيب ووضع إشارة أو علامة على الحرف المماثل للحرف الذى رآه سلفاً .

وتتناول سلسلة من الإختبارات التحليل السمعى والصوتى لعناصر الكلمة فهناك إختبار للاستماع إلى صوتيات الكلمة — خاص بالمراحل الأولى لإختبار القـــدرة على تعرف أو تمييز الصوتيات فى بداية ونهاية

الكلمة . وعندما يفشل التلميذ فى الإختبار السابق فإنه يعطى إختبار آخر ليتعلم كيف يستمع لصوتيات الكلمة . ويوفر هذا الإختبار للأخصائى المعلومات الكافية عن حدة الصعوبة التى يواجهها التلميذ عند إدراكه لصوتيات الكلمة . ولكى يقف الأخصائى على أى الصوتيات أو المزج بين الحروف ليس معروفاً لدى التلميذ فإنه يقوم بإعطائه إختباراً فى صوتيات الحروف إذا كانت قدرته على القراءة تقل عن مستوى الصف الثانى .

أما إختبار سرعة التعلم فيعطى للمتأخرين فى القراءة بشكل حاد بهدف الكشف عن درجة الصعوبة التى يواجهها التلميذ فى تذكر الكلمات التى تم تدريسها له .

وهناك عدة إختبارات إضافية ، منها الهجاء الصوتى للكلمات وإختبار الهجاء وإختبار الكتابة . ولقد أعدت استمارة ذات بنود تفصيلية لتحليل النطق والهجاء الخاطىء وهذا التحليل يعطى نتائج ومعلومات هامة عن الأخطاء فى مجالات الحروف المتحركة والساكنة عمليات القلب وإضافة الصوتيات أو حذفها وإستبدال الكلمات أو عمليات الإحلال .

إن الإختبارات المقننة ليست متوفرة حالياً بما يتيح جمع المعلومات عن بعض العادات أو مهارات القراءة . ولذا قد نلجأ فى هذا إلى بعض الطرق العادية . ويرى داريل أن تستخدم بعض الإختبارات غير المقننة لجمع المعلومات فى المجالات الآتية :

(أ) ميول القراءة .

(ب) ملاءمة مستوى مواد القراءة المستخدمة فى الفصول الدراسية .

(حـ) السرعة فى القراءة .

(د) مهارات إستخدام الكلمة .

(هـ) سرعة ودقة تحديد مصادر المعرفة .

مزايا برنامج داريل :

إن تحليل داريل لصعوبة القراءة له عدة مزايا واضحة منها :

(أ) أنه يتضمن تعليمات واضحة وإرشادات كاملة للتطبيق .

(ب) أنه يحدد الإختبار الذى تتطلبه كل حالة .

(حـ) أن سلسلة الإختبارات تتطلب فترة زمنية معقولة لتطبيقها .

(د) أن داريل يؤكد فى كتيب التعليمات على أن قائمة معرفة الأخطاء أكثر أهمية من المعايير . ولعل هذه القائمة أكثر القوائم من نوعها تفصيلا واكمالا . وإن الاستخدام المناسب لهذه القائمة مع الاختبارات التشخيصية يعطى بالتأكيد معلومات كافية لتشخيص المشكلات القرائية فى أغلب الحالات .

اختبارات جيتس / ماك كيلوب لتشخيص صعوبات القراءة :

لقد ورد وصف لبرنامج جيتس / ماك كيلوب لتحليل صعوبات القراءة فى النسخة المعدلة لاختبارات جيتس / ماك كيلوب لتشخيص القراءة المنشورة فى ١٩٦٢ ، ولقد قام هذا البرنامج التشخيصى فى نسخته الثالثة مستمداً مادته من خبرة جيتس طيلة عمله لمدة أربعين عام فى كلية المعلمين بجامعة كولومبيا .

وتتطلب إجراءات تحديد العجز القرائى — طبقاً لجيتس / ماك كيلوب قياس العمر العقلى والقدرة على القراءة الصامتة وتحديد الصف الدراسى الفعلى المناسب للتلميذ . ويعتبر العمر العقلى كما يحدده اختبار أو مقياس ستانفورد / بينيه — معيارا يكشف تماماً عن قدرة التلميذ اللفظية التى يمكن أن نقارن بها قدرته على القراءة ، وذلك بالرغم من أن هنالك بعض الاختبارات الفردية الأخرى الجيدة مثل مقياس وكسلر للذكاء —

النسخة المعدلة ، والتى يمكن أن تستخدم أيضاً . ثم يطبق بعد ذلك اختبار أو اختباران للقراءة الصامتة بحيث يتناسبان مع مستوى التلميذ فى القراءة . وتحول درجات كل من العمر العقلى والقراءة الصامتة إلى درجات صفية ، وأخيراً يقارن متوسط معدل التلميذ فى القراءة الصامتة مع مستوى الصف التعليمى لتقرير استمرار بقائه به أو انتقاله إلى مستوى تعليمى آخر يناسبه بشكل أفضل .

وعادة ما تكون مقـارنة متوسط درجة القراءة الصامتة بدرجة الذكاء على جانب كبير من الأهمية ، ذلك لأنها تكشف عن مـدى التـأخر القرائى وعلاقته بمستوى ذكاء التلميذ أو قدرته على التعلم .

وتجرى مقارنة درجة القـراءة بكل من درجة المستوى التعليمى الفعلى أو بدرجة الذكاء بالكشف عنها فى جـدول يوضح ما يقابل هذه الدرجات من سمات أو تقديرات هى متوسطة أو منخفضة أو منخفضة جداً ، ودرجة التأكد التى تتصف بتقدير منخفض أو منخفض جداً يتفاوت فيها مـدى الدرجة . فإذا كان التلميذ فى الصف الثالث مثلا وكانت درجة قراءته تتراوح ما بين ٧ر١ — ٢ر٢ كان التقدير المقابل لها منخفض . أما إذا كانت درجة القراءة ٦و١ (أو أقل من ذلك) كان التقدير المقابل لها حينئذ منخفض جداً . أما فى الصف السادس إذا تراوحت درجة القراءة بين ٩ر٣ — ٩ر٤ فتعطى تقدير منخفض جداً .

والتلميذ الذى متوسط درجته فى القراءة الصامتة إما منخفض أو منخفض جداً بالنسبة لدرجة ذكائه يعتبر إحدى حالات العجز القرائى وللكشف عن نوع هذا العجز نلجأ إلى اختبارات التشخيص التفصيلية . ولن يكون من الضرورى فى أغلب الأحوال تطبيق جميع اختبارات التشخيص . فالفاحص الكفء ، المتمكن يختار تلك الاختبارات التى

من شأنها أن توفر له المعلومات التشخيصية الهامة التى يحتاج إليها لتحديد التدريس العلاجى المناسب لحالة التلميذ .

الإجراءات المتبعة عند تطبيق اختبارات جيتس / ماك كيلوب :

سنعطى وصفاً موجزاً للاختبارات التشخيصية بالترتيب الذى جاءت به فى أصولها وسنركز على صورة واحدة منها حيث أن الصورة الأخرى مشابهة تماماً للأولى .

اختبار القراءة الجهرية :

يشتمل هذا الاختبار على سبع فقرات تتزايد فى درجة صعوبتها ، يبدأ التلميذ بالفقرة الأولى ويستمر مع الفقرات التالية حتى تسجل عليه أحد عشر خطأ أو أكثر فى فقرتين متتاليتين . وتسجل الأخطاء عن كل فقرة على حدة . ويتراوح متوسط الدرجات ما بين ٦ر١ — ٠ر٧ ولا بد من تسجيل كل ما يتصل بتصرفات أو سلوك التلميذ أثناء القراءة وذلك باستخدام استمارة خاصة تشتمل على عدة عناصر . وهذه العناصر تلقى بعض الضوء عند تحليل الأخطاء وتكشف عن زاويا هامة . وهناك استمارة خاصة لتلخيص عملية التقديرات واستمارة أخرى لتحليل الأخطاء ويوضح كل من تحليل الأخطاء واستخدام الجداول المناسبة ، إذا كان التلميذ يرتكب أخطاء كثيرة فى كل من الحالات الآتية :

حذف الكلمة / إضافة كلمات / التكرار / النطق الخاطئ / القلب الكامل / القلب الجزئى / المجموع الكلى للقلب / أخطاء فى بداية الكلمة / أخطاء فى وسط الكلمة / أخطاء فى نهاية الكلمة / أخطاء فى أجزاء مختلفة .

وملاحظة أداء التلميذ أثناء القراءة يعطى معلومات مفيده عن درجة

استخدامه لمهارات وأساليب التعرف على الكلمة من الدلالات المختلفة ، وما تظهر عليه من علامات التوتر العصبي ، وقدرته على تجزئة الجمل فى عبارات وما لديه من عادات حركية (كتحريك الشفاه مثلا) .

اختبار المفردات — العرض السريع (أو الومضى)

يشتمل الاختبار على أربعة أعمدة فى كل منها عشر كلمات والعشرون كلمة الأولى (أول عامودين) تبدأ بكلمات سهلة قصيرة ثم تزداد طولا وصعوبة . فتبدأ مثلا بكلمة « هذا » ثم تتطور فيما بعد إلى (فلهذا) . وبنفس الطريقة أعدت العشرون كلمة الأخرى . وتستخدم الأربعون كلمة جميعها فى الاختبار ويبدأ الممتحن بعرض الكلمات السهلة كلا على حدة فى الفتحة المستطيلة لجهاز التاكيستوسكوب لفترة نصف ثانية مبتدئا بأول عامودين ثم بالعامودين الآخرين ويستخدم هذا العرض الومضى (السريع) لتحديد مدى إجادة التلميذ لتعرفه على الكلمة بسرعة رغم تزايد درجة صعوبتها ويحول عدد مرات الاستجابات الصحيحة إلى متوسط لمقارنته مع النتائج الأخرى مثل متوسط الذكاء ومتوسط سرعة القراءة .

اختبار المفردات : العرض (دون تحديد للوقت) :

تشتمل مادة هذا الإختبار على أربعة أعمدة من الكلمات متدرجة فى الصعوبة ، ويمكن إختصار الاختبار إلى ثلاثة أعمدة أو عامودين فقط . وتقرأ الكلمات بطريقة أفقية أى الكلمة الأولى من كل عامود يليها الكلمة الثانية لكل عامود ، وهكذا . ويحدد الإختبار مدى قدرة التلميذ على التعامل مع كل كلمة على حدة ومحاولة الكشف عن معناها ، ولذلك أعطى له وقت كاف لكل كلمة . وسمح له بإستخدام مايعن له من أساليب لتحليلها . غير أنه لايجوز له طلب أى نوع من المساعدة . ويستمر الاختبار حتى يترك التلميذ عشر كلمات متتالية ويسجل كل نطق غير سليم فى المكان المقابل للكلمة . وهناك استمارة أخرى يسجل فيها كل ما يلاحظ

على التلميذ من سلوك أثناء الإجابة ويسجل فيها كذلك تحليل لأخطائه وتحول الدرجة الكلية للاختبار إلى متوسط لمقارنتها بالنتائج الأخرى ، فعند مقارنتها مثلا بدرجة القراءة الجهرية أو الصامتة فإنها تعطى مؤشراً عن درجة إجادة التلميذ لاستخدام مؤشرات سياق النص عند القراءة ، وهى مؤشرات موجودة بطبيعة الحال فى مواقف القراءة الجهرية أو الصامتة . ولكنها لاتتوافر فى الكلمات الفردية. والدرجة العالية فى القراءة الجهرية أو الصامتة فى مقابل الدرجات المنخفضة فى الكلمة المنفردة (توقيتية وغير توقيتية) تشير إلى أن التلميذ يستغل مؤشرات سياق النص عندما تكون متوافرة . إن من الأمور الهامة التى أسهم بها هذا الاختبار هو لفته للإهتمام بالأساليب التى يتبعها التلميذ فى التعرف على الكلمات ومحاولة نطقها .

اختيار العبارات العرض الومضى (السريع) :

تشتمل مواد هذا الاختبار على ست وعشرين عبارة يتراوح عدد كلمات كل منها ما بين ٢ — ٤ كلمات يبدأ الممتحن بعرض العبارات القصار فى جهاز التاكيستوسكوب لمدة نصف ثانية وتعرض أولا جميع عبارات العامود الأول قبل البدء بعبارات العامود الثانى . وعملية التسجيل تشبه ماتم فى عملية التسجيل لعرض الكلمات السابقة ، وتحول الدرجة الكلية إلى متوسط يمكن مقارنته بمتوسطات القراءة الصامتة أو أى متوسطات أخرى متوافرة .

إختبار التعرف على أجزاء الكلمات الشائعة ودمجها :

يتناول هذا الاختبار والاختبارات الثلاث التالية تعلم أجزاء الكلمات وتجزئة الكلمة . ويشتمل الأختبار على ثلاث وعشرين كلمة (مثل : « فانوس ») موضوعة فى العامود الأيمن ، ويستمر التلميذ فى قراءة العمود من أعلا إلى أسفل ، وتنطق كل كلمة ، فإذا فشل فى نطق الكلمة بالطريقة الصحيحة كشف له عن الأعمدة الثلاث الأخرى التى تحمل أرقام : ٢ ، ٣ ، ٤ :

٤	٣	٢	١
فانوس	نوس	فـا	فانوس

ثم يحاول التلميذ أن ينطق الأصوات معاً بحيث يعطيها الشكل الصوتى النهائى كما فى العمود الرابع ، ويحدد أداء التلميذ فى هذا الاختبار ما إذا كان يحتاج إلى الإختبارات الثلاثة التالية أم لا . ومن المفيد أن يقارن أدائه فى هذا الاختبار بأدائه فى بعض الإختبارات الأخرى .

إختبار تسمية الحروف الكبيرة والحروف الصغيرة :

تقارن نتائج هذا الإختبار بنتائج الإختبارات الأخرى .

وتتطلب الإختبارات الأربع التـالية التعرف على الرموز البصرية الصوتيات .

الكلمات التى لا معنى لها :

تشتمل مادة هذا الإختبار على عشرين سطراً فى كل منها أربع كلمات يقوم التلميذ بالإصغاء إلى الممتحن وهو ينطق الكلمة فى كل سطر ، فيضع التلميذ دائرة حول الكلمة المنطوقة ، ويكرر الممتحن نفس الكلمة حتى يعطى التلميذ فرصة لمراجعة إستجابته ، ويعد الاختبار وسـيلة مفيدة لإختبار قدرة التلميذ على الربط بين ما يسمعه من صوتيات وما يراه من حروف الكلمة .

إختبار الحروف الأولى للكلمة :

يقوم الممتحن بنطق مجموعة مكونة تسع عشرة كلمة بينما يصغى التلميذ ويركز إنتباهه على صوت الحرف الأول للكلمة . ثم يضع دائرة حول الحرف فى الكتيب والذى يمثل هذا الصوت . ويعطى التلميذ محاولة أخرى لكل كلمة لكى يراجع إجابته .

إختبار الحروف النهائية للكلمة :

يستمع التلميذ للصوت النهائى فى كل كلمة من الكلمات وعددها (١٤) عندما ينطقها لها الممتحن . يضع التلميذ دائرة حول أحد الحروف الخمس المكتوبة أمامه الممثلة لما سمعه كصوت نهائى للكلمة . يعطى التلميذ محاولة ثانية لمراجعة إجاباته .

إختبار الحروف المتحركة :

تقرأ الحروف المتحركة للتلميذ ويشار إليها فى ورقة الإختبار ثم يقوم الممتحن بنطق الكلمات العشر التى تحتويها القائمة بينما يحاول التلميذ التعرف على الحرف المتحرك المتوسط فى كل كلمة . ويشير إليه فى قائمة الحروف المتحركة . ويعطى التلميذ فرصة أخرى للمراجعة .

إختبار المزج الصوتى (عند الاستماع) :

يقوم الممتحن بنطق أو بالأحرى بتلفظ أجزاء من كل كلمة من مجموعة تتألف من خمس عشرة كلمة بحيث تمر فترة زمنية قدرها ربع ثانية تقريباً بين جزء الكلمة والجزء التالى لها . ثم يطلب من التلميذ أن يعيد الكلمة فى صورتها الكلية .

إختبار الهجاء :

تشتمل مادة هذا الإختبار على عامودين فى كل منهما عشرون كلمة وضعت بحيث تزداد فى الطول والصعوبة ، فتبدأ مثلا من : (فى) وتنتهى بكلمة (فيلسوف) ويقوم الممتحن بنطق كل كلمة . ويطلب من التلميذ هجاؤها بصوت عال ، وقد أعدت استمارة خاصة لتيسير عملية تسجيل الأخطاء وتصنيفها .

إختبار المفردات الشفهية :

إذا لم تتوافر متوسطات أو معـــدلات للتلميذ فى إختبار المفردات فى مقياس ستانفورد — بينيه فمن الممكن استخدام هـــذا الاختبار (المفردات الشفهية) الذى يشتمل على ثلاثين سؤالا من أسئلة الإختبار من متعدد تتفاوت فيها درجات السهولة والصعوبة . وقد صمم هذا الاختبار ليلائم بصفة خاصة تلاميذ الصف الرابع وما فوقه . ودرجة ثبات هذا الاختبار منخفضة إذا طبق على تلاميذ من الصفوف الثلاث الأولى ذوى قدرات متوسطة أو منخفضة .

إختبار التقسيم إلى مقاطع : تقسيم الكلمة إلى مقاطعها :

تشتمل مادة هذا الإختبار على عشرين كلمة تتكون كل منها من مقطعين أو أكثر ويبدو كل مقطع وكأنه كلمة حقيقية مثل : أب / له (أبله)
أن / عم (أنعم)
أخ / ضر (أخضر)

إختبار تمييز الصوتيات (عند الاستماع)

يشتمل الاختبار على أربعة عشر زوجاً من الكلمات وفى بعض الأحيان نجد الكلمتين متطابقتين تماماً ، وأحياناً أخرى مختلفتين ، يقوم الممتحن بنطق الكلمتين بينما يستمع التلميذ معطياً ظهره للممتحن ويقرر ما إذا كانت الكلمتان متشابهتين أم مختلفتين ولا ينطق الممتحن بكل زوج من الكلمات غير مرة واحدة .

ملحوظة هامة :

لقد حدد جينس وماك — كيلوب الإختبارات التى يمكن حذفها إذا ما تبين الاكتفاء ببعض الإجابات عن بعض الإختبارات السابقة ، وبالإضافة إلى التعليمات الخاصة بالدرجات لواضعى هذا الإختبار أو البرنامج توجد

بعض الآراء حول تفسير النتائج وطرق العـــلاج . وقد تم تقنين جميع الإختبارات على نفس الجمهور أو العينة .

مزايا برنامج جيتس — ماك كيلوب :

يحظى برنامج إختبارات جيتس — ماك كيلوب لتحليل صعوبات القراءة المزايا الآتية :

١ — لعله أكثر البرامج التشخيصية المتوافرة كمالا .

٢ — يمكن ملاءمته بسهولة مع أى حالة من العجز القرائى وبأى درجة من درجات العجز .

٣ — توافر وسيلة تحويل الدرجات الخام إلى المعدلات تفيد فى تحديد المشكلات وتقييمها .

٤ — جميع إختبارات السلسلة مقننة بدقة .

٥ — إشتمالها على إقتراحات لوسائل وطرق العلاج .

٦ — بالإضافة إلى التعليمات الخاصة بعملية التقييم هنـــاك إرشادات أخرى إلى ما ينبغى على الممتحن ملاحظته أثناء تطبيق الإختبار .

(ج) مقاييس « سباك » Spache لتشخيص القراءة :

تشتمل إختبارات أو مقاييس سباك لتشخيص القراءة عـــلى سلسلة متكاملة من الإختبارات التى تم إعدادها وتطويرها فى ثمانى سنوات بهدف إعطاء تقييم مقنن لمهارات القراءة الجهرية والصامتة والفهم عن طريق الاستماع . وقد وضعت الإختبارات بحيث تحدد كفاءة التلاميذ الذين يقرأون بدرجـــة عادية أو المتأخرين فيها وذلك فى مستويات التعليم الأولى وكذلك للتلاميذ المتخلفين فى القراءة فى المراحل الإعدادية والثانوية .

إختبارات سباك وإجراءاتها :

تحتوى مجموعة الإختبارات على ثلاث قوائم بكلمات للتعرف عليها كما تحتوى على إثنين وعشرين قطعة للقراءة متنوعة الصعوبة للصفوف ٦ر١ لى ٥ر٨ أى منتصف الصف الأول والثامن وستة إختبارات إضافية للصوتيات وتشتمل مواد الإختبار على كتيبات يمكن إعادة إستخدامها وكتيب للتسجيل يستخدمه الممتحن وكتاب التعليمات للممتحن الذى يحتوى فى القسم الأول على وصف للمقاييس وبعض المعلومات عن درجة الثبات والصدق ويتناول القسم الثانى منه طريقة إستخدام المقاييس وتفسير النتائج أما القسم الثالث فيعطى الإرشادات والتعليمات الخاصة بالتطبيق وتصحيح وتقدير الدرجات .

وعلى وجه العموم فإن درجة معامل الثبات والصدق للاختبارات عالية نسبياً . وتتراوح صعوبة القائمةالأولى للكلمات بين ٣ر١ و ٣ر٢والثانية بين ٣ر٢ و ٥ر٥ والثالثة بين ٨ر٣ و ٥ر٦ . ورتبت قطع القراءة فى إحدى عشرة خطوة طبقاً للمستوى التعليمى . فامتدت من الصف ١/٦ حتى ٨/٥ ويصاحب كل قطعة بعض أسئلة الفهم مع الإجابات عليها . أما إختبارات الصوتيات الستة الإضافية فتتناول الصوتيات الساكنة والصوتيات المتحركة وصوتيات المزج الساكنة والمقاطع الشائعة والمـزج وصوتيات الحروف وتشتمل الصفحات الثلاث الأخيرة للكتيب الخاص بالتسجيل على قائمة بتسجيل الملاحظات أو النتائج وصعوبات القراءة وملخص وقسم خاص بتلخيص للحالة يشتمل على موجز عن تاريخها وإجراءات علاجها .

إستخدام المقاييس أو الإختبارات :

يفيد إستخدام قوائم التعرف على الكلمات فى ثلاثة أغراض :

١ - تحديد المستوى الذى يمكن عنده البدء بقطع القراءة الجهرية .

٢ - الكشف عن وسائل التلميذ وإستراتيجياته فى تعامله مع الكلمة وتحليلها .

فنوعية الأخطاء التى يقع فيها التلميذ عند قراءته للكلمات تكشف عن نوعية المشكلة التى يواجهها عند تحليله للكلمات . ويمكن تصنيف هـذه الأخطاء بإستخدام إستمارة عناصر تحليل الكلمة، فإذا ما تبين من نتائج تحليل الكلمة الحاجة إلى مزيد من الدراسة طبقت إختبارات الصوتيات الإضافية .

٣ — تقييم قدرة التلميذ على التعرف على المفردات بمجرد النظر .

وفى القراءة الجهرية تساعد كل من أخطاء التلميذ ودرجاته فى الفهم الممتحن على تحـديد المواد القرائية المناسبة له. وهى المواد التدريسية التى لا ينبغى أن تسبب له أى صعوبات لا ضرورة لها. وهناك ما يعرف بمستوى التعليم المستقل أو اللاصفى للقراءة . وهو مستوى قرائى توفر فيه مواد ترفيهية إضافية للقراءة يمكن فيه للتلميذ مزاولة القراءة الصامتة بقـدر ما يستطيع فهمه . وعلى الرغم من أنه سيواجه بعض الصعوبات فى مواقف التعرف على الكلمات فى هذا المستوى إلا أن ذلك لن يعوق استمتاعه بالقراءة .

والمستوى الفعلى للقراءة الحقيقية هو أقصى درجة يمكن الإرتفاع بقدرة التلميذ على القراءة إليها وذلك على طريق التدريب الصفى أو التدريب العلاجى . والمعرفة المتأتية عن هذا المستوى وما يجرى فيه من فعاليات من جانب التلميذ تكشف عن مدى ملاءمة هذه الفعاليات لقدرات التلميذ على القراءة .

وقد وضعت الإختبارات الصوتية الستة لتوفر تحليلا مفصلا عن قدرة التلميذ على الربط بين الرموز والصوتيات وإستخدام هذه الإختبارات يساعد المعالج أو المعلم على تحديد حاجات التلميذ للتعرف على صوتيات الحروف وإستخدامها وكذلك إستخدام مزج الحروف الساكنة والتعرف على المقاطع الشائعة وعمليات المزج .

مزايا إختبارات أو برنامج « سباك » :

لإختبارات وبرامج « سباك » لتحليل صعوبات القراءة المزايا الآتية :

١ — يمكن تطبيق هذه الإختبارات للكشف عن والتحقق من كفاءة القراء العاديين فى المراحل الإبتدائية وكذلك المتأخرين فى القراءة فى المرحلتين الابتدائية والثانوية .

٢ — توفر هـذه الإختبارات النتائج بقدر كاف وتعطى رصيداً من المصادر والمراجع الطبية وتشير إلى الظروف البيئية ... إلخ وكذلك توفر بعض المحاولات فى إقتراح بعض وسائل العلاج :

٣ — توفر الإرشادات والتعليمات لتطبيق الإختبارات وتتوخى الحرص الكامل عند تفسير النتائج .

٤ — إن ما ألمح به البرنامج أو الإختبارات من عـدم التشبث بمنهج واحد قد يفيد كلا من المعالج والمعلم .

٥ — تفيد مقاييس تشخيص القراءة فى الحالات البسيطة والمتوسطة والحادة .

٦ — يمكن للمعلم القادر الكفء أو المعالج تطبيق وإستخدام هـذه الإختبارات .

أمثلة من إختبارات « دراسة الحالة » الجماعية :

عادة ما يتطلب أى نظام لتشخيص صعوبات القراءة بطريقة « دراسة الحالة » إختباراً فردياً . وتستخدم هذه الإختبارات الفردية عينات من القراءة الجهرية لتحديد مهارات القراءة وقدراتها التى تحتاج إلى عناية خاصة فى علاجها . والإختباران التاليان يوضحان أنماط مهارات القراءة من خلال عينات من القراءة الصامتة الجماعية . وهما بذلك يقيسان مهارات القراءة

الصامتة والقدرات التى تتضمنها فتؤكد أن على نوع من القراءة يمارس بكثرة . ويمكن لهذين الإختبارين أن يطبقا على المجموعات أو الأفراد .

(أ) إختبارات القراءة الصامتة التشخيصية (بوند – بالو – هويت).

Bond–Balow–Hoyt.

تم نشر إختبارات القراءة الصامتة التشخيصية عام ١٩٧٠ وهى إختبارات قامت على نتائج بحوث طويلة دامت عشرين سنة . وطبقت فى بعض المدارس وعيادات القراءة وقد سبق أن نشرت خمس طبعات تجريبية لهذه الإختبارات قبل عام ١٩٧٠. وقد صممت الاختبارات لتطبق على التلاميذ من مختلف الأعمار ممن تتراوح متوسط سرعاتهم فى القراءة ما بين المستوى الثانى إلى المستوى السادس والمهارات القرائية التى تختبر هى تلك التى تدرس عادة فى المدرسة الابتدائية ، أى المهارات الضرورية للقراءة. والإختبارات مفيدة أيضاً فى صياغة وتصميم البرامج العلاجية للقراءة فى المراحل الإعدادية والثانوية للتلاميذ الذين يعانون من حالات التأخر الحاد نسبياً فى مهارة القراءة .

الإختبارات وإجراءات تطبيقها : (بوند / بالو / هويت)

تشتمل إختبارات التشخيص للقراءة الصامتة على ثمانى إختبارات فرعية تقيس أهم مجالات التعرف على الكلمة .

الإختبار الأول : الكلمات المفردة :

يتألف من (٥٤) عنصراً أو سؤالا يختار منها التلميذ كلملة تصفها صورة أو تدل عليها. ويقيس هذا الإختبار تعرف التلميذ على معنى الكلمة بالإضافة إلى ما يقع فيه من أخطاء ، محدد مكانها من الكلمة : فى البداية/ فى الوسط/ فى النهاية أو أخطاء قلب الإتجاه أو عكس الكلمة .

الإختبار الثانى : الكلمات فى سياق :

يتألف الاختبار من ثلاثين سؤالا . ويختار التلميذ كلمة بحيث تكمل جملة مفيدة . وبذلك يوضح قدراته على إستخدام مؤشرات السياق فى التعرف على الكلمة . وتصنيف الأخطاء كما فى الإختبار الأول . وتجمع أخطاء الاختبار الأول والثانى لتحديد درجة وقوع التلميذ فى الأخطاء .

الإختبار الثالث : التحليل البصرى للتراكيب :

يقوم هذا الاختبار على ثلاثين كلمة تحتوى على أكثر الزيادات التى تلحق بالكلمة شيوعاً . منها زيادات فى أول الكلمة وزيادات فى آخرها وزيادات متنوعة وعندما يستطيع التلميذ فصل هذه الزيادات عن الكلمة فإنه يعرف جذر الكلمة أو أصلها . ومع أن التلميذ يعطى مقدمة عن التحليل البصرى فى الصفوف الأولى فإن التركيز على هذا التحليل يعطى فى الصفوف المتوسطة ويمكن تطبيق هذا الاختبار من الصف الثانى وحتى الصف السابع.

الإختبار الرابع : تقسيم الكلمة إلى مقاطع :

يقيس الاختبار قدرة التلميذ على تقسيم الكلمة إلى مقاطع ومدى معرفته بالقواعد الست للتقسيم . والاختبار قابل للتطبيق من الصف الثانى إلى الصف السابع .

الاختبار الخامس : دمج الكلمة :

يقيس هذا الإختبار القدرة على دمج الكلمات معاً دمجاً بصرياً وتستخدم سلسلة من الفقرات ينتهى كل سطر فيها بكلمة لم تكتمل (إلا فى السطر التالى) ويمكن تطبيق الاختبار من الصف الثانى حتى السابع .

الاختبار السادس : صوتيات البداية :

يستخدم فى هذا الاختبار ثلاثون عنصراً تحتوى على مزيج من صوتيات البداية الشائعة . ويقوم التلميذ باختيار الحروف المركبة التى تعطى نفس الصوت كما فى بدايات الكلمات التى يقرأها الممتحن . ويناسب هذا الإمتحان الصفوف ٢ – ٥ر٧ (أى الصف الثانى إلى منتصف السابع) .

الإختبار السابع : صوتيات النهاية :

ويشتمل الاختبار على التمييز السمعى والبصرى لصوتيات نهاية الكلمات فيقوم التلميذ بإختيار الحروف التى تمثل نفس الصوت الذى يسمعه عند نهاية أصل الكلمة التى يقرأها الممتحن ، ومعظم الكلمات الثلاثين تمثل معظم النهايات المعروفة للكلمات ويناسب الإختبار الصفوف ٢ – ٥ر٧ .

الإختبار الثامن : صوتيات الحروف المتحركة والحروف الساكنة :

فى هذا الإختبار يقوم التلميذ بإختيار الحرف الذى يمثل الصوت الإبتدائى للكلمة التى ينطقها الممتحن . ويقيس الإختبار معرفة التلميذ بالصوتيات الأولية ذات المعنى أو مركباتها وأشكالها المكتوبة ، وعناصرها الثلاثين وذلك حتى مستوى الصف السابع .

وتسجل الدرجات الخام لكل من هذه الاختبارات وكذلك أنواع الأخطاء فى صحيفة رسم بيانى خاصة بكل تلميذ يوضح فيها مستوى الدرجة ومعدلات التلميذ ومقدار إنحراف كل منها عن متوسط درجة القراءة للتلميذ . وتساعد هذه البطاقة القائم بالتشخيص على تحديد المجالات القرائية التى يفتقر فيها التلميذ إلى القدرة المطلوبة أو التى يركز فيها الإنتباه بشكل مفرط ودراسة هذه البطاقة أو الصحيفة تعطى القائم بالتشخيص مؤشراً على أنماط الأخطاء التى يؤديها التلميذ فى تعرفه على الكلمات وفى تعامله مع دلالات مؤشرات السياق ، وإيجاد العلاقات بين التعرف على معانى الكلمات

من جانب والفهم العام من جانب آخر . وهى مؤشر أيضاً للقدرة على التحليل البصرى للكلمات إلى أجزاء تسهم فى توضيح المعنى . وهى تقيس معرفة التلميذ بصوتيات اللغة . وتحدد مواطن الضعف فى هذا المجال . وتوضح المجالات التى تزداد فيها أو تقل فيها درجة التحليل أو أسلوبه عن القدر المعقول . وهى تقيس أيضا قدرة التلميذ العاجز عن القراءة على الربط بين أجزاء الكلمات بالطريقة البصرية . وهذه المجموعة من الإختبارات متوفرة للمعلمين فيمكنهم القيام بتشخيص حاجات التلاميذ الذين يعانون من صعوبات القراءة أو مشكلاتها كما أنها متوفرة أيضاً ، للأخصائيين العلاجيين الذين يقومون بدراسة الحادة من العجز القرائى .

مزايا إختبارات أو برنامج بوند - بالو - هويت :

لتشخيص صعوبات القراءة عن طريق هذه الاختبارات : «اختبارات القراءة الصامتة التشخيصية » عدة مزاياهى :

١ - يمكن لأى معلم كفء تطبيق الإختبارات وتفسير النتائج والاستفادة منها .

٢ - وضوح وعدم تعقد الإرشادات والتعليمات الخاصة بتقدير الدرجات وتفسيرها .

٣ - لاتحتاج لوقت كبير ، بل يمكن إعطاءها لتلاميذ الصف فى وقت واحد وبذلك نوفر وقتا كبيرا .

٤ - يمكن تحديد المشكلات القرائية بسهولة وبسرعة بإستخدام صحيفة الرسم البيانى لكل تلميذ . وبذلك نوفر قدراً كبيرا من الجهد كان يبذل فى الرجوع إلى جداول المعدلات .

٥ - يعتبر هذا الأسلوب عمليا بدرجة كبيرة فى مجال التخطيط للتدريس الفردى (تفريد التعليم) .

٦ - تؤكد هذه الإختبارات بالمقارنة مع غيرها من الإختبارات التشخيصية الأخرى على تشخيص قدرات القراءة الصامتة ومهاراتها .

٧ - تعطى الإختبارات تشخيصا كاملا للمهارات الضرورية .

٨ - تفيد الاختبارات فى تشخيص حالات العجز القرائى الحادة فى المراحل الإعدادية والثانوية .

(ب) اختبار ستانفورد لتشخيص القراءة :

(كارلسون - مادن - جاردنر) - Karlson - Madden - Gardner

يشتمل إختبار ستانفورد لتشخيص القراءة على مجموعة من المقاييس تم تصميمها لتحديد مجالات التدريس فى مهارات القراءة الأساسية . وتستخدم هذه الاختبارات عادة فى المراحل الأولى فى عملية التدريس ، أى مع بداية العام الدراسى . والهدف من ذلك بطبيعة الحال هو أنه إذا كان التدريس يتوخى تحسين كفاءة التلميذ فى مجالات معينة فلابد أولا من الكشف عن مشكلات التلميذ التعليمية ثم العمل على مواجهتها والتغلب عليها تماما بقدر الإمكان .

صممت هذه الإختبارات للتطبيق الجماعى ولكى يستخدمها معلم الصف ، وبالرغم من أن نتائج الإختبار مركزها الأساسى التدريسى الصفى ، إلا أنها تفيد أيضا فى عيادات القراءة .

شكل الإختبارات وإجراءاتها : (كارلسون - مادن - جاردنر)

تم إعداد هذه الاختبارات على أربعة مستويات (الأحمر - الأخضر البنى - الأزرق) ولكل مستوى صورتان . **فالمستوى الأحمر** للصفين الأول والثانى ولحالات القراءة فى الصفوف التالية ، وتشتمل الإختبارات على المهارات الصوتية الأساسية ، والتعرف على المفردات بالطريقة السمعية

والتعرف على الكلمات وفهم معنى الجمل والفقرات . **والمستوى الأخضر** للصفين الثالث والرابع ولحالات القراءة فى الصف الخامس والصفوف الأخـــرى ويشتمل الاختبار على التميز السمعى والتحليل الصوتى وتحليل التراكيب أو البنية والتعرف على المفردات بالطريقة السمعية والفهم الجزئى والإجمالى . **والمستوى البنى** للصفوف الخامس حتى الثامن ولحالات القراءة فى المرحلة الثانوية . وتشتمل الاختبارات على تحليل للصوتيات وللبنية والتعرف على المفردات بالطريقة السمعية والفهم للمعنى المباشر والاستنتاجى والسرعة فى القراءة .

والمستوى الأزرق للصفوف من التاسع حتى الثانى عشر ولكليات المجتمع أو مافوق الثانوى ويشتمل على تحليل للتراكيب والصوتيات وقراءة المفردات والفهم المباشر والضمنى أو الاستنتاجى والسرعة فى القـــراءة والتصفح وإستخلاص الفكرة العامة .

وبعد الإنتهاء من تقدير الإجابات يمكن التوصل إلى قدر كبير من المعلومات عن أداء التلاميذ بالوسائل الآتية :

١ — تحويل الدرجات الخام التى حصل عليها كل تلميذ إلى معدلات رتب مئينية أو تساعية معيارية وقد أعدت جداول خاصة لهذا الغرض .

٢ — إعطاء ملخص عن أداء بعض التلاميذ فى الإختبار .

٣ — إعطاء ملخص عن الأداء العام للتلاميذ فى الإختبار .

وتتيح المعدلات أو التقديرات المعدلة للمعلم أن يكون فكرة سليمة عن أداء أحد التلاميذ أو مجموعة منهم . ويوصى مؤلفو هذا الاختبار بإستخدام التساعى المعيارى مع جدول بالدرجات المئينية . وللتساعى المعيارى قيمة محددة على مقياس ذى تسعة أقسام معيارية . ويعبر عن الدرجة (التى حصل عليها التلميذ) بوضعها على المقياس ، ابتداء من واحد (منخفض) إلى ٩ (مرتفع) ،

والقيمة (٥) تمثل دائماً الأداء المتوسط للتلميذ فى المجموعة المعيارية . ويعد المقياس التساعى تصنيفا دقيقا يحتاجه المعلم فى مواءمة التدريس أو فى تقدير بواطن القوة والضعف لتلميذه .

مزايا اختبارات ستانفورد لتشخيص القراءة :

لمجموعة الاختبارات عدة مزايا هى :

١ — يمكن للمعلمين إستخدام هذه الاختبارات بفعالية كبيرة مع التلاميذ الذين يحتاجون لعناية فردية ويمكن أيضاً للأخصائيين أن يستخدموها .

٢ — وضوح واكتمال التعليمات التى جاءت فى كتب إرشادات التطبيق.

٣ — يحتوى كتيب التعليمات على بعض الإقتراحات الخاصة بالتدريس العلاجى .

٤ — نظراً لأن الاختبار جماعى فهو يوفر الوقت .

٥ — يؤكد الاختبار على النواحى المتعلقة بقدرات القراءة الصامتة ومهاراتها .

٦ — مدى فعاليات التشخيص كبير ، فهو يعطى حالات العجز القرائى إبتداء من الصف الثالث وحتى المستوى العالى .

التشخيص غير المقنن : Informal Diagnosis

لعله من الأمثل تشخيص القدرة أو نواحى العجز فى القراءة باستخدام الاختبارات المقننة وإجراءاتها . غير أنه من الممكن فى أغلب الأحيان استخدام وسائل أقل تقنينا فى عملية التشخيص . فالمعلم يقوم دائماً بعمليات التقييم التشخيصى أثناء مراحل إعداد برنامج للقراءة وأثناء تنفيذ إحــدى مراحله فى التدريس الصفى . فيلاحظ أداء كل تلميذ ونجاحه وأخطاءه فى التعرف على المفردات وقدرته على معرفة الكلمات التالية من مؤشرات النص أو السياق وميله لإعادة القراءة والبدء من أول الجملة مرة أخرى

لكى يتحقق من فهم ما يقرأه أو يصحح كلمة أساء فهمها فى السابق . ويقوم المعلم بتقدير أو تقييم وتشخيص ميل التلميذ لحذف كلمات أو إضافتها فيتغير بذلك المعنى المقصود . ويقوم المعلم كذلك بملاحظة نمو التلميذ فى تنمية المهارات الضرورية لفك وترجمة دلالات الرموز المكتوبة ، سواء أكانت صوتية أم بنائية والخروج منها بمعنى للكلمة . ويلاحظ المعلم كذلك عادات التلميذ الإدراكية إزاء تعرفه على الكلمات وتعد كل هذه الأمور على جانب كبير من الأهمية لتقييم عملية تدريس القراءة .

وبالإلمام بكل هذه العناصر والأبعاد يستطيع المعلم أن يضع التدريب بحيث يلائم كل تلميذ على حده ؛ وعندما يجد أن تلميذاً ما يواجه مشكلة صعبة قد يرى أو يرى أخصائى القراءة إستخدام وسائل أخـــرى غير مقننة للتشخيص لكنها أكثر تنظيماً .

وهناك سببان يدعوان إلى تشخيص غـــير مقنن وفى نفس الوقت نظامى . السبب الأول هو تقدير قدرة التلميذ على القراءة فى المستويات الثلاث : مستوى قدرته على القراءة الذاتية ومستوى قدرته على تتبع التدريس القرائى والمستوى القرائى الذى تثبط فيه هذه القدرة . أما السبب الثانى فهو التوصل إلى تقييم كيفى لتعرف التلميذ على المفردات وفهمه لما يقرأ ونواحى القوة والضعف فى هذا المجال .

تقدير مستويات القراءة :

يمكن تقدير مستويات القراءة للتلميذ بإستخدام سلسلة من كتب القراءة الأساسية المتدرجة بشكل دقيق على أن تكون هذه السلسلة جديدة تماماً ولم يسبق للتلميذ قراءتها ، ويختار ما بين (١٠٠) إلى (١٥٠) كلمة من كل كتاب حسب ترتيبه فى السلسلة . فبالنسبة للمستوى الثالث مثلاً تختار المادة (المفردات) من العشرين صفحة الأولى من الكتاب الأول لهذا المستوى .

وبنفس الطريقة يستمر إختيار المفردات فى النصف الثانى وذلك للمستوى (٥ر٣) إلخ . ومعنى هذا أننا نقترب من بداية الكتاب الثانى لهذا المستوى وهنالك عدة أسئلة تدور حول الأفكار والحقائق التى تحتويها هذه المختارات أو مواد القراءة .

و بعد أن يبدأ التلميذ فى مستوى سهل نسبياً ثم يقرأ بصوت عال للمعلم أو للممتحن فى موقف الإمتحان الفردى يقــوم بالإجابة عن أسئلة الفهم الموضوعة على محتوى المادة . فإذا وجد صعوبة فى الإستمرار فى هذه المادة رجع إلى المستوى السابق عليه . أما إذا نجح فيه استمر فى المستويات التالية التى تزداد فى درجة صعوبتها حتى تتحدد فى النهاية مستويات قدرته على القراءة ويحدد بتس Betts (١٠) مستويات القراءة كما يلى :

١ — **مستوى القراءة الذاتى للتلميذ :**

ويتحدد بقراءة التلميذ للكتاب دون الوقوع فى غير خطأ واحد فى مجال التعرف على الكلمة (النطق) فى كل مائة كلمة . ويكون معدل فهمه ٩٠٪ على الأقل . وينبغى على التلميذ فى هذا المستوى أن يقرأ بصوت عال فى نبرة طبيعية وعبارات موزونة ومضبوطة الإيقاع . ولابد للتلميذ فى نفس الوقت أن يكون متحرراً تماماً من أى توتر عصبى ومعتدلا فى جلسته أو وقفته عند القراءة . ويلاحظ أن معــدل قراءته الصامتة أكبر كثيراً من قراءته الجهرية . وأن القراءة الصامتة لابد أن تخلو من أى علامات لآليات النطق مثل تحريك الشفاه . وفى هذا المستوى ينبغى على التلميذ أن يقوم بقراءات إضافية للمتعة أو إستزادة للمعرفة طبقاً لميوله . وفى مستوى القراءة الذاتى يمارس التلميذ حريته كاملة فى ضبط كم وكيف خبراته والمفردات والتراكيب وتنظيم المعرفة . ولديه فرصة كبيرة للقيام بعمليات التفكير (العليا) التى يتطلبها فهم ما يقرأه من مادة وفكر .

٢ — مستوى القراءة باتباع تعليمات المعلم (التدريس) :

ويتحدد هذا المستوى من القراءة فى ضوء مستوى الكتاب الذى يتمكن التلميذ من قراءته دون الوقوع فى أكثر من خطأ واحد فى مجال التعرف على الكلمة فى كل عشرين كلمة . وأن يكون معدل إستيعابه ٧٥ ٪ على الأقل ، ويقوم التلميذ فى هذا المستوى بالقراءة الجهرية — بعد أن يعطى فرصة لدراسة النص — على أن تكون قراءته بدون توتر وبشكل طبيعى وفى إيقاع متزن . إن معدل سرعة القراءة الصامتة أكبر من القراءة الجهرية إلا فى المستويات الأولى . ويتمكن التلميذ من الإستخدام السليم لدلالات أو مؤشرات السياق فى التعرف على المفردات . وفى هذا المستوى يتقدم التلميذ كثيراً فى القراءة تحت إرشاد المعلم وتوجيهاته وعند تقـديم بعض المواد القرائية الصعبة للتلميذ فى هذا المستوى فإنه يواجهها ويحقق فيها تقدماً مكتسباً بذلك بعض المهارات التلقائية الجديدة بمساعدة المعلم .

٣ — المستوى المحبط أو المثبط للقراءة :

ويتحدد مستوى الإحباط عندما يعجز التلميذ عن قراءة الكتاب فتأتى قراءته الجهرية فى صورة تخلو تماماً من الإيقاع أو التلقائية . وتكثر فيها الأخطاء والتردد وتبدو على التلميذ إمارات التوتر العصبى ولا يستوعب التلميذ غير نصف ما يقرأه وينبغى إيقاف التلميذ عن الإستمرار فى القراءة حالاً تبدو عليه مظاهر الإحباط .

ولا يجب بأى حال من الأحوال السماح للتلميذ بالاستمرار فى القراءة عند بلوغه مستوى الإحباط أثناء تعليمه أو فى أى موقف آخر . وينبغى على المعلم أن يدرك أبعاد هذا المستوى ويحيط بكل عناصره فكثيراً ما نجد بعض التلاميـذ يكابدون ويجاهدون أنفسهم فى مواقف الإحباط فى المواقف التعليمية التى لا تراعى بشكل مرض أو بدرجة كافية الفروق الفردية للتلاميذ .

التشخيص غير المقنن لصعوبات التعرف على الكلمة :

تشخيص صعوبات التعرف على الكلمة بدرجة كافية من الفعالية عن طريق تقييم السلوك أو تقييم الأداء أثناء القراءة الجهرية . وقد استخدمت معظم إختبارات التشخيص الفردية المقننة التى ورد وصف لها فى جزء سابق من هذا الفصل — مقاييس كمية لأداء القراءة الجهرية. وذلك للكشف عن موطن القوة والضعف لحالات العجز القرائى ويمكن فى أغلب الأحوال التوصل إلى معلومات أدق وأعمق عن مشكلات التلاميذ العاجزين عن القــراءة باستخدام بعض الأساليب غير المقننة الكيفية لقياس عادات التلاميذ وأخطائهم أثناء قيامهم بالقراءة الجهرية .

وبعد أن تكون مستويات القراءة للتلميذ قد تحددت كما وصفنا من قبل يختار القائم بالتشخيص قصة من كتاب القراءة الأساسية بحيث تكون فى مستوى أعلا من مستوى التلميذ التعليمى مما يتيح للممتحن الحصول على عينة جيدة لأخطاء التلميذ فى القراءة ولكن مع توخى الحرص على ألا تصل المادة إلى حد إحباط التلميذ وبذلك يمكن مراعاة أن تكون القراءة مفيدة ولها معنى بالنسبة له . وينبغى إبلاغ التلميذ بأن عليه قــراءة النص دون أى مساعدة وبصوت عال وأن يعتمد على نفسه فى تخمين معانى الكلمة التى لا يعرفها وأنه سيعيد حكاية القصة عند الإنتهاء من قراءتها . وينبغى تسجيل كل خطأ حتى يصنف طبقاً لعناصر التعرف عــلى الكلمة . وقد يفيد إجراء تسجيل صوتى على شريط خاص للقراءة الجهرية مما يتيح دراسة هذه الأخطاء بدرجة كافية من الدقة .

ولقد وجدنا أن ثلاثة أنماط من التصنيف ضرورية للحصول على فهم كامل لمشكلات التلميذ العاجز عن القراءة فى مجال التعرف على الكلمة . فالنمط الأول يصنف الأخطاء ليحدد نقاط الضعف والقوة فى فك رموز أو ترجمة الرموز الصوتية أو البنيوية . وأسلوب تصنيف الأخطاء الذى

نستخدمه هنا مشابه لذلك الذى ابتدعته « مونرو » Monroe (١٤١) ويشتمل أسلوبها فى تصنيف الأخطاء على ما يلى :

الحروف الخاطئة المتحركة :

فقد يغير التلميذ من نطقه الخاطئ للكلمة إحدى الحركات كأن يقرأ كلمة : فار — فر .

الحروف الساكنة الخاطئة :

قد يغير التلميذ عند القراءة حرفاً أو أكثر من الحروف الساكنة فيقول مثلا : أسمر بدلا من أحمر .

عمليات قلب إتجاه الحروف :

قد يكشف النطق الخاطىء عن قلب أو عكس اتجاه الحروف مثل big و dig (*) إما مفردة وإما فى تركيب كامل أو فى تركيب يشتمل على أكثر من كلمة فبدلا من أن يقول : جاء على يقول « على جاء » .

إضافة صوتيات غير موجودة أساساً :

فقد يضيف التلميذ خطأ صوتا أو أكثر فى الكلمة كأن يقول : رأيت بدلا من رأت .

حذف بعض الأصوات :

يتضمن النطق غير السليم حذف صوت أو أكثر من كلمة الإختبار مثل فستان تقرأ فتان .

(*) قد لا توجد هذه الظاهرة فى العربية — ولكن قد يخطىء التلميذ فيقرأ حرف الراء كالدال أو الزاى كالذال مثلا وقد تبدو فى الكتابة عندما يكتب التلميذ الحرف معكوسا مثل (ح — s أو كـ Z).

وضع كلمة مكان أخرى :

يستبدل التلميذ كلمة بأخـــرى دون أن يكون بينهما صلة فى الشكل أو الصوت مثل عاش بدلا من كان .

تكرار الكلمات :

تعد الكلمة تكراراً إذا كررها التلميذ بعد قراءتها لأول مرة سواء بالطريقة الصحيحة أو الخاطئة : الولد الولد عنده كلب (تكرار كلمة الولد) .

إضافة كلمات :

يضيف التلميذ كلمة للنص : فمثلا النص يبدأ : ذات يوم كان هناك .. فيقرأه التلميذ مضيفا « فى ذات يوم يوم من الأيام كان هناك . . . (٤ كلمات إضافة) .

حذف الكلمات :

يحذف التلميذ كلمة من النص فمثلا « قطعة صغيرة جداً تصبح قطع صغيرة .

عدم بذل المحاولة أو تلقى مساعدة الممتحن :

يرفض التلميذ بذل أى محاولة مع الكلمة فيضطر الممتحن إلى إمداده بالكلمة بعد إعطائه فرصة لمدة خمسة عشرة ثانية .

وفى الفصلين العاشر والحادى عشر بعض المقترحات الخاصة بأساليب علاج مشكلات فك الرموز وترجمة الحروف .

وسنعالج فيما يلى بعض العادات الخاطئة فى المجال الإدراكى كتلك التى جاء تصنيف لبعضها فى القسم الخاص بالقراءة الجهرية من إختبارات جيتس/ماك كيلوب لتشخيص القراءة .

وتشتمل أخطاء المجال الإدراكى على الأنماط التالية للنطق الخاطىء :

١ — القلب الكامل للاتجاه .

٢ — القلب الجزئى للاتجاه .

٣ — البدايات الخاطئة .

٤ — الوسط الخاطىء .

٥ — النهايات الخاطئة .

٦ — أخطاء فى أجزاء مختلفة .

والمقترحات العلاجية للتغلب على هذه الأخطاء يناقشها الفصلان العاشر والحادى عشر . ويتناول النمط الثالث لتشخيص الأداء أثناء القراءة الجهرية نواحى القصور فى إستخدام دلالات أو مؤشرات المعنى التى تشير إلى وتساعد فى التعرف على الكلمة ولقد وجدنا بعض الفائدة فى تعديل التصنيف اللغوى لجودمان وبيرك Goodman & Burke (٩٥) للقراءة الجهرية ودلالاتها الخاطئة ثم إستخدام هذا التصنيف بعد التعديل . وانصب اهتمامنا بشكل خاص فى الدلالات الخاطئة للكلمة التى تشير إلى الأمور التالية :

١ — إساءة إستخدام مؤشرات التوقع المكتسبة من الخبرات السابقة للقارىء (فقد يتعرف التلميذ بسرعة على كلمة « وحيد القرن » إذا كان قد سبق له قراءة كتاب عن حديقة الحيوان .

٢ — دلالات خاطئة تكشف عن عدم كفاية استخدام معينات الإعراب والبناء المشتقة من معرفة اللغة مثلا : كلهم كانوا سعداء تقرأ كلهم كان سعداء .

٣ — دلالات خاطئة تكشف عن قصور فى إستخدام معينات المعنى

أو الدلالة المكتسبة من الفهم المتصل للمحتوى المعروض مثل « هذا كتاب حسان » تقرأ « هذا كتاب حصان »

وتقدير قصور القارىء فى إستخدام شواهد أو مؤشرات المعنى يتم عن طريق فى توقع الكلمة أو الكلمة التالية التى عليه أن يقرأها . ومها ة التلميذ فى إستخدام شواهد المعنى ومؤشراته تيسر له عملية تفسير الرموز المكتوبة وتجعل فى إمكانه التعرف السريع على الكلمات من خلال إستخدامه للأساليب الفعالة للمهارات الإدراكية . ونحن نقوم أيضاً بتشخيص مشكلات العجز القرائى باستخدام مؤشرات المعنى لمراجعة الدقة التى تتم بها تفسير الكلمات غير المعروفة والتعرف على معناها . وتحديد ناحيتى القصور الأخيرتين تتمان وتتحدان فى ضوء عدد تكرار الخطأ الحادث فى كل منهما وكذلك فى حذف الكلمات وإضافتها التى من شأنها تغيير معنى النص المقروء . فإذا ما أراد القائم بالتشخيص طريقة أخرى أكثر منهجية لتشخيص نواحى القصور فى مؤشرات المعنى فيمكنه الرجوع فى ذلك إلى قائمة جودمان بيرك (٩٦) للدلالات الخاطئة فى القراءة(*) .

إن قيام التلميذ بنطق الكلمات من القائمة الموجودة فى كتب القراءة الأساسية يعطى معلومات إضافية عن مهارات التعرف على الكلمة . وينبغى إختبار الكلمات من قائمة فى المستوى التعليمى للتلميذ . و تسجل الأخطاء ثم تحلل . ونطلب من التلميذ محاولة نطق الكلمات التى تركها فى المرة الأولى . وذلك لكى نكشف ونجدد الأنماط التى يلجأ إليها فى محاولته للتعرف على الكلمات ، وبعد ذلك تقدم له الكلمات التى تركها شفهياً ويطلب منه إستخدامها فى جمل حتى نتأكد من أنها أصبحت فى ذخيرته اللغوية الوظيفية .

(*) Reading Miscue Inventory–Manual : Goodman & Burke

وتؤكد جميع التدريبات العلاجية فى هذا الكتاب على إستخدام مؤشرات أو شواهد المعنى لأن جميع المهارات يجرى تدريسها فى مواقف القراءة الفعلية التى تعكس فائدتهـا بطريقة مباشرة ولا تدرس فى شكل تدريبات آلية لا معنى لهـا . وتشير الوسائل والطرق العلاجية فى الفصل التاسع إلى أن تصميمها قـد تم بشكل خاص لكى تعالج نواحى القصور فى مؤشرات المعنى التى تشير إلى وتساعد فى التعرف على الكلمة .

بعض المقترحات التى تفيد القائم بالتشخيص :

يجد كثير من الأخصائيين أنه من المناسب لهم إعداد كتيبات غير مقننة للتشخيص. فإعداد مثل هذه الكتيبات سهل للغاية ولا يحتاج إلا بعض القطع المختارة لمستويات الصفوف المختلفة من سلسلة القـراءة الأساسية . ويمكن تثبيت قطع القراءة الجهرية فى الصفحة اليسرى من الكتيب وفى المقابل تثبت المختارات للقراءة الصامتة على الصفحة اليمنى وفى الصفحة التالية يمكن وضع قائمـة بأسئلة الفهم لكل قطعة وذلك بالترتيب التالى : أولا : سؤال عن تلخيص محتوى القطعة ثم سؤالان عن المحتوى المعرفى ثم سؤال استنتاجى وسؤال على المفرادات إذا أمكن ذلك . وفى الصفحة الرابعة توضع قائمة بكلمات مختارة من نهاية كتاب القراءة المستخدم فى نفس المستوى والذى إستمد منه قطع القراءة الجهرية والصامتة . وتستخدم هذه القائمة كإختبار فى المفردات . «ويكرر نظام الأربع صفحات السابق لكل نصف مستوى تعليمى بإستخدام نفس سلسلة كتب القراءة الأساسية ، وتوضع بطاقات صغيرة توضح المستوى والصف وتثبت فى حافة الكتيب بحيث تساعد على تحديد الإختبارات بسرعة .

والقائم بالتشخيص الذى لا تتجمع لديه المعلومات عن طريق المقاييس بل عن طريق مصادر التقييم لابد له من إتباع إجراءات معينة توفر لمثل هذه

المعلومات التي جمعت بهذه الطريقة قدراً كافياً من الدقة وقد تفيده المقترحات الآتية في جمع البيانات التقيمية :

١ — عزل النواتج أو الخصائص المحددة المطلوب تقييمها :

فإذا كانت المعلومات المطلوبة مثلا تتعلق باستراتيجية أو أسلوب التلميذ في تعامله مع الكلمات المفردة في المواقف الشفهية فإن على الملاحظ أن يكون يقظاً لجميع الأساليب التي يمكن للتلميذ أن يلجأ إليها .

٢ — على القائم بالتشخيص أن يحدد في عبارات دقيقة النتائج أو الخصائص التي تخضع للملاحظة :

فينبغي على القائم بالتشخيص أن يضع أمامه مثلا قائمة بجميع الطرق الممكنة التي قد يستخدمها التلميذ في حله الشفهي لمشكلة تتضمن التعرف على كلمة ما .

٣ — التخطيط الجيد للموقف غير المقنن الذي تلاحظ فيه الخصائص ولابد من مناسبة هذا الموقف للنتائج المنتظر ملاحظتها :

فلابد من إعطاء التلميذ الذي ستخضع وسائله في معالجة الكلمة للملاحظة قائمة بالكلمات تزداد في درجة صعوبتها . ويطلب منه محاولة الكشف عن معاني الكلمات الجديدة بصوت عال بحيث يستطيع القائم بالتشخيص متابعة وملاحظة الأساليب التي يستخدمها في ذلك .

٤ — لابد من تصنيف المعلومات بطريقة منظمة ومفيدة :

قد يود القائم بالتشخيص الذي يتناول موضوع التعرف على الكلمة تصنيف أخطاء التلميذ بالنسبة لمواضعها في الكلمة في البداية — في الوسط — في النهاية / عكس الاتجاه) أو في أنماط صوتية (حروف متحركة أو ساكنة أو مزج بين صوتين ، أو إضافة أو حذف لبعض الصوتيات أو إحلال

صوتيات مكان أخرى) وينبغى عليه لذلك أن يقوم بتصنيف أسلوبه التحليلى تحت عناصر مختلفة مثل : هجاء ، صوتيات الحرف المفرد ، صوت ، بنية التركيب ، مقاطع ، أو مركب من هذه العناصر . وينبغى عليه أيضاً ملاحظة ما إذا كان التلميذ يحاول التعرف على كل كلمة بمجرد النظر دون إستخدام أى وسيلة أخرى للكشف عن سماتها .

٥ - لابد من إعداد سجل بالنتائج مدعما بعينات توضح الأداء الذى بنيت عليه هذه النتائج (أو الأحكام)

بإستخدام أساليب دراسة الكلمة السابقة قـد يثبت أن التلميذ يحاول إستخدام الأسلوب الصوتى فى معالجة المشكلة إلا أن ضعفه المعرفى بعناصر الكلمة يعوقه عن حلها ، وينبغى ذكر بعض العينات من الكلمات لتوضيح الأمور التالية :

(أ) التقسيم البصرى للكلمات .

(ب) أى صعوبة فى عملية التجميع ناتجة عن ذلك .

(ج) النطق النهائى للكلمة .

وبالإضافة إلى ذلك ينبغى إعطاء ملخص برأى القائم بالتشخيص على النحو الذى كونه فى ذلك الوقت .

٦ - لابد من تقييم دلالة السلوك أو الأداء أو الخاصية الملاحظة :

ينبغى على القائم بالتشخيص - فى المثال السابق - أن يوضح أهمية المعلومات فى فهم الحاجات التدريسية للتلميذ الذى يقوم بتشخيص حالته .

وتتوقف درجة الفائدة العائدة من المعلومات التى تتأتى عن أساليب غير مقننة على خبرة الملاحظ وعدد مرات الملاحظة ودرجة عدم التحيز التى تتم بها عملية الملاحظة وعلاقة المعلومات بالحالة وإسهامها فى توضيحها . ويجب تحديد العديد من العناصر فى مجال تشخيص القراءة بإتباع وسائل غير مقننة .

ويجرى جمع المعلومات التى توفرها الأساليب غير المقننة بدرجة كبيرة من التنظيم المنهجى . وينبغى تفسيرها وإستخدامها مع توخى الحرص ، ففى كثير من الأحوال تكون الأحكام خاطئة إذا ماسمح القائم بالتشخيص لنفسه بالتحيز لناحية معينة حتى فى الجوانب المعيارية . بل إن الأحكام الخاطئة تكون أكثر توقعاً فى حالة الحصول على البيانات والمعلومات بأساليب غير مقننة . فقد يكون للقائم بالتشخيص إهتمام مثلا بناحية « عكس إتجاه الحروف فى الكلمة فإذا ماكانت أخطاء التلميذ قليلة فى هذا الجانب كما نتوقع من معظم التلاميذ — فقد يركز عليها الأخصائى بدرجة كبيرة ويبالغ فيها ، ويكون من نتيجة ذلك تصنيف التلميذ كحالة من حالات « عكس الإتجاه فى حروف الكلمة » . بينما أن مشكلته الحقيقية قد تكون غير ذلك تماما .

وللأساليب أو الإجراءات غير المقننة ميزة فى أنها تتيح للقائم بالتشخيص سبر غور أعماق بعض الخصائص التى لاتستطيع المقاييس المقننة تأكيدها أو الفصل فيها . وفى كثير من الأحوال عند تطبيق إختبار مقنن لتشخيص القراءة . يلاحظ الممتحن فى التلميذ ميلا قرائيا يود لو إستطاع دراسته وبحثه بشكل أعمق فيكمل الإختبار على صورته حتى يتمكن من إستخدام المعدلات الناتجة ، ولكنه بعد ذلك يحاول أن يبحث أو يعيد دراسة تلك العناصر التى أرجأها بأسلوب غير مقنن مدفوعاً بإحساس غامض أنها قد تكون عرضاً لظاهرة ما . فقد يعطى القائم بالتشخيص مثلا قائمة مقننة بمجموعة من المفردات للكشف عن درجة إجادة التلميذ فى التوصل لنطق كل كلمة منها وذلك دون تقيد بالوقت ويعطى الممتحن التلميذ قائمة المفردات طبقاً للتعليمات ثم يحدد درجته . وقد يتمكن من ملاحظة أن التلميذ يعانى من صعوبة تقطيع الكلمة بصرياً إلى أجزاء مناسبة . فيرجع إلى المفردات التى تركها التلميذ دون إجابة . ويغطى أجزاء من الكلمات ويوضح للتلميذ الطريقة الصحيحة لتحليل هذه المفردات . وقد يتأكد

بعد ذلك أن التلميذ تمكن من التعرف عليها بعد أن عدل مسار تحليله البصرى للمفردات. و تسجل هذه المعلومات ولكنها لاتضم للجزء الخاص بالمعادلات المعيارية .

ولقد تم تنظيم القائمة التالية للتشخيص غير المقنن لتيسير عملية تسجيل المعلومات أثناء التشخيص غير المقنن .

• قائمة التشخيص غير المقنن

اسم التلميذ : . . . . المدرسة : . . . . الصف : . . . .

السن : . . . . منقول من : . . . . . اختبار الذكاء : . . . . .

معامل الذكاء : . . . . . . العمر العقلى : . . . . . معدل الذكاء : . . . . .

التاريخ . . . .

• الاختبارات المقننة الجماعية للقراءة : • درجة القراءة المتوقعة :

١ — . . . . . . درجة القراءة . . . . . . ٢— . . . . . . درجة القراءة . . . .

٣ — . . . . . . درجة القراءة . . . . . . ٤— . . . . . . درجة القراءة . . . . .

مستويات القراءة متوسط درجة القراءة

١— قراءة ذاتية . . . . ٢— تحت إرشاد المعلم . .. ٣— فوق مستوى التلميذ (إحباط) . . . .

• القراءة الجهرية من كتاب القراءة الأساسية للصف . . . . من سلسلة القراءة : . . . .

١— مهارة القراءة الجهرية :

(أ) معدل بطيء السرعة . . . .

(ب) درجة منخفضة للفهم . . . .

(ج) معدل سريع أكثر من اللازم . . . . . .

(د) تقسيم غير مناسب للعبارات . . . . . .

(هـ) نطق غير سليم . . . .
(و) تعبير خاطىء . . . .
(ز) جلسة غير عادية . . . .
(ح) إستخدام الأصابع . . . .
(ط) مظاهر وأعراض التوتر العصبى . . .
(ى) قراءة كل حرف على حدة . . . .

٢ — صعوبات التعرف على الكلمة :

(أ) الحذف . . . .
(ب) الإضافة . . . .
(جـ) التكرار . . . .
(د) عكس الإتجاه . . . .
(هـ) البدايات الخاطئة . . . .
(و) خطأ الأجزاء الوسطى . . . . . .
(ز) النهايات الخاطئة . . . .
(ح) خطأ أجزاء مختلفة . . . . . .
(ط) رفض المحاولة . . . .
(ى) قصور القدرة على التصحيح الذاتى . .
(ك) إستخدام خاطىء لمؤشرات الدلالة . .
(ل) إستخدام خاطى لدلالات الإعراب . .
(م) مؤشرات توقع محدودة . . . . .
(ن) أخطاء أخرى . . . .

* القراءة الصامتة : (من نفس الكتاب السابق)

١ — سرعة القراءة : كلمة/دقيقة . . . . .
٢ — الفهم : إجابتان صحيحتان . . . . .
٣ — حركة الشفاه . . . .

٤ — همهمة مسموعة . . . . . .

٥ — الإشارة بالأصابع . . . .

٦ — حـــركة الرأس . . . .

٧ — مظاهر التوتر العصبي . . . .

٨ — درجة / مظاهر التشتت الذهني . . .

• **نطق الكلمة** (من قائمة بالكلمات مستمدة من نفس كتاب القراءة السابق).

١ — **الأسلوب المستخدم :**

(أ) كل الكلمة

(ب) تركيبي

(جـ) مقاطع الكلمة

(د) صـــوتي

(هـ) حـــرفا حرفا

(و) تهجي الكلمة

٢— **الأخطاء :**

(أ) أخطاء في الحروف المتحركة

(ب) أخطاء في الحروف الساكنة

(جـ) أخطاء عكس الحروف

(د) إضافة صوتيات

(هـ) حذف صوتيات

(و) إحلال كلمات مكان أخرى

(ز) تحليل بصري خاطىء

(ح) أسلوب خاطىء في المزج

(ط) رفض الكلمات

(ى) أخطاء أخرى

* **معلومات أخرى مفيدة عن :**

١ — السمع
٢ — البصر
٣ — إستخدام اليدين
٤ — إستخدام العينين
٥ — الكلام
٦ — أى أعراض جسمانية
٧ — مهارات إستخدام اللغة
٨ — الطلاقة اللغوية
٩ — القدرة على التركيز
١٠ — المثابرة

١١ — **الاستجابات الإنفعالية :** (الثقة / الخجل / العدوانية / السلبية / الابتهاج) إلخ .

١٢ — **الإتجاهات نحو (المدرسة / المعلم / القراءة)**

١٣ — **البيئة المنزلية :**

١٤ — **ملاحظات أخرى :**

* **التشخيص الأولى للحالة : ١)**
٢)
إلخ

* **الخطة / البرنامج المقترح للعلاج ١)**
٢)
إلخ

(*) نشر هذه القائمة بموجب تصريح خاص .

وعندما تواجه الملاحظة غير المقننة للقراءة الجهرية للتلميذ بمختارات تزداد درجة صعوبتها فإنها تعطى مؤشرات للمشكلات التى يتعين على التلميذ التعامل معها . وينبغى على القائم بالتشخيص أن يكون مدركاً بشكل خاص ويقظاً لأى سلوك من جانب التلميذ يشير إلى ميله لقراءة كل كلمة على حده أو لفشله فى استخدام مؤشرات السياق فى النص وعدم قدرته على تجميع الكلمات فى وحدات فكرية أو فى أنماط لغوية ، وقصور قدراته عن فهم محتوى الجملة ، أو أى سلوك آخر يشير إلى مشكلات الفهم الأساسية . ويمكن الكشف عن كثير من هذه القدرات الأساسية بقدر كبير من السهولة بملاحظة الطريقة التى يقرأ بها التلميذ جهرياً قطعة أو نصاً على درجة ما من الصعوبة .

استخدام اختبارات تشخيص القراءة المقننة مع غيرها من إجراءات التشخيص الأخرى غير المقننة :

فى عيادات القراءة يطبق أسلوب دراسة الحالة « بإستخدام إختبارات التشخيص المقننة ، ثم التحقق من نتائج هذه الإختبارات باستخدام بعض الاختبارات غير المقننة أو مع غيرها من الاختبارات غير المقننة . وبهذه الطريقة يستفيد القائم بالتشخيص من مزايا الإجراءات الموضوعية المقننة وتكون لديه الحرية فى نفس الوقت لتصميم برامج التعلم والقراءة مستخدماً ما يراه مناسباً من مواد .

فمثلا قد يرى الأخصائى ، بعد دراسته للمعلومات المرجعية ونتائج إختبارات الذكاء ونتائج إختبارات القراءة الجماعية المقننة ، أنه من المناسب تطبيق قائمة الكلمات أو قسم الفقرات الذى تتضمنه مقاييس « سباك » للقراءة أو تحليل « داريل » للقراءة ، فمن الإستخدام المحدود للإختبار المقنن للتشخيص سيتوافر لدى الأخصائى معلومات كافية للحكم على نواحى القوة النسبية فى قدرة التلميذ على الفهم أو الإستيعاب للمادة المقروءة وسرعته فى الفهم وتعرفه على الكلمة بشكل عام .

فإذا ما تبين للأخصائى أن التعرف على الكلمة وإستيعاب أو فهم مادة

القراءة يشكلان ناحيتى قوة فى التلميذ إلا أن سرعته فى الفهم تنخفض بشكل ملحوظ فإنه فى هذه الحالة يبدأ مباشرة فى تدقيق هذا التشخيص والتحقق منه . وبإستخدام مواد القراءة التى يعينها إختبار التشخيص يقوم الأخصائى بتحديد أهداف معينة للقراءة السريعة يستطيع من خلالها أن يتبين مدى تأثر التعرف على الكلمة وعلاقته بهذه السرعة وهل هذا البطء راجع إلى الإهتمام الزائد بإستيعاب أو فهم كل التفصيلات فى المحتوى أم أنه يرجع إلى عادة مكتسبة تجاه جميع المواقف التى تتضمن عمليات القراءة .

وبنفس الطريقة ، يمكن التعمق فى تشخيص الحالة فى مجال الفهم فإذا كان التلميذ لا يستطيع مثلا تذكر جزئيات المعرفة بشكل دقيق فيمكن إعطاؤه نصاً مناسباً ثم يطلب منه الإجابة عن عدة أسئلة تتطلب تذكر جزئيات معرفية . ويمكن للأخصائى بعد ذلك أن يستفسر من التلميذ عن الأسلوب الذى إتبعه فى التوصل إلى إجاباته وبهذه الطريقة يتم الكشف عن أى خطأ فى معانى الكلمات أو تجاهل لمؤشرات الإعراب التى تساعد على الفهم الدقيق للنص . وينبغى على الأخصائى أن يراجع جميع الإجابات دون أن ينتقد أياً منها سلباً أو إيجاباً . والشىء المهم هنا هو — كما قلنا — الكشف عن أسلوب التلميذ فى التوصل للإجابة وطبيعة مسار فهمه أو إساءة فهمه للمادة . وينبغى توجيه التلميذ إلى الموضع الذى يمكن أن يجد فيه المعلومة التى يبحث عنها . ثم ملاحظة درجة إجادته فى تنفيذ وإتباع هذه الإرشادات والإعتماد على نفسه فى حل ما سيتعلق عليه فهمه منها .

ويمكن إستخدام أساليب تشخيصية مماثلة فى معظم مجالات الفهم التى تشكل صعوبة للتلاميذ . ومن الأمور الهامة تقييم الأساليب التى يتبعها التلميذ فى معالجة مواقف الفهم وطبيعة أو أسباب عدم فهمه لها ، ومدى قدرته على تصحيح أخطائه عندما يكون إنتباهه مركزاً بشكل خاص على جانب واحد من القراءة من أجل الفهم .

وعندما يكون التشخيص مركزاً على مشكلات التعرف على الكلمة يتعين على أخصائى التشخيص أن يدقق النتائج ويتحقق منها من جميع جوانبها . فبعد أن يستخدم المعلومات المرجعية وبعد ملاحظته لأداء التلميذ فى معالجة قائمة الكلمات والفقرات القرائية التى تضمنتها إختبارات التشخيص المقننة يمكن الأخصائى تقدير مواطن الضعف فى التلميذ التى قد تشتمل على قصور فى التعرف السريع على الكلمات الشائعة التى ينبغى عليه أن يلم بها فيعرفها بمجرد النظر إليها . ويمكن التحقق من هذه النتيجة بإستخدام إختبارات إضافية تقوم على قوائم بالمفردات من كتب القراءة المقررة على التلميذ أو من كتب المواد العلاجية .

ويقوم الأخصائى بإعطاء التلميذ درساً تجريبياً ليحدد حاجة التلميذ لطرق أو أساليب تدريسية خاصة تساعد وتيسر من عملية التعلم .

أما حين يبدو أن مشكلات التعرف على الكلمة ناتجة عن أساليب غير سليمة للتحليل فإن المعلومات المتأتية عن تشخيص قوائم الكلمات وقطع القراءة وإختبارات القراءة المقننة غالباً ما تكون معلومات غير كافية . وبذلك تدفع بالأخصائى إلى إستخدام أساليب غير مقننة فى التشخيص . ويجب إستخدام مقياس للتشخيص مثل « إختبارات تشخيص القراءة الصامتة » للتوصل إلى صورة متكاملة مقننة عن أساليب التعرف على الكلمة فى مواقف القراءة الصامتة وبمقارنة النتائج المتأتية عن تطبيق هذا المقياس مع غيرها من المعلومات المرجعية وقوائم الكلمات وقراءة النصوص يتمكن الأخصائى من تقييم نواحى القوة والضعف النسبية فى النطاق العام لمجال التعرف على الكلمة . ويمكن حينئذ إستخدام إجراءات غير مقننة للتحقق من دقة التشخيص ، فمثلا إذا إتضح أن التلميذ لايستطيع استخدام مؤشرات . المعنى للتعرف على الكلمة يمكن للأخصائى أن يطلب من التلميذ القيام بتكملة نص حذفت منه بعض الكلمات ثم مناقشته فى الأسلوب الذى إتبعه فى تحديد الكلمة المحذوفة (انظر بورمث Bormuth (٢٧) . وبالمثل إذا وجد التلميذ صعوبة فى بدايات

الكلمة أو الصوتيات فى بدايتها، قد يجد القائم بالتشخيص من الضرورى دراسة طبيعة المشكلة بشكل جذرى فيقدم للتلميذ قائمة تحتوى على كلمات شائعة تبدأ كل منها بصورة « مركب » . و يطلب منه قراءة كل كلمة بصوت عال . و قد يكون من المفيد إعطاء التلميذ بعض التدريبات و الأنشطة اللغوية التى يتبين منها القائم بالتشخيص الأسلوب المناسب الذى يساعد التلميذ على إكتساب المهارات المعرفية الوظيفية ببدايات الكلمات الشائعة .

وعندما تتم عملية التشخيص الأساسية بأساليب التعرف على الكلمة فى القراءة الجهرية ينبغى على الأخصائى الحصول أولا على صورة مقننة متكاملة عن التعرف الشفهى للكلمة و ذلك بإستخدام مقياس لتشخيص القراءة الجهرية مثل « إختبار جيتس / ماك كيلوب » لتشخيص القراءة . وعند تطبيق هذا الإختبار يمكن استخدام الإختبارات الفرعية (١ — ٥) مع أى اختبارات فرعية أخرى يراها الأخصائى مفيدة لفهم مشكلات التلميذ بصورة أدق ، و مقارنة النتائج المتأتية عن هذه الإختبارات الفرعية مع المعلومات المرجعية . و تشير معدلات التشخيص المقنن و غير المقنن إلى مواطن الضعف التى يمكن و ينبغى أن تفهم بصورة أفضل و أدق من خلال أساليب الإختبارات غير المقننة .

وتقوم الإختبارات المقننة بدورها على نحو أفضل فى الصف الدراسى و مراكز القراءة و المراكز التعليمية و مراكز المعلومات أو العيادات و ذلك بقدرتها على توضيح المنظور الرئيسى بأبعاده المختلفة لكفاءة القراءة أو عدم جدواها . أما الطرق و الوسائل غير المقننة فتقوم بدورها على نحو أفضل إذا ما تم أولا تحديد مجال المشكلة فتقوم هى بالتالى بتوضيح ما ينبغى تدريسه و الوسائل الكفيلة بتيسير عملية التعلم و تعجيلها .

الملخص :

يتضح من تصنيف مشكلات القراءة أنه لابد من توافر كل من إجراءات التشخيص المقننة و غير المقننة لتحديد حاجات التلاميذ العاجزين عن القراءة .

وعملية التشخيص سلسلة من الإختبارات تستمر حسب الضرورة إبتداء من التشخيص العام إلى التشخيص التحليلى إلى التشخيص بأسلوب دراسة الحالة «... حتى تتجمع جميع المعلومات الضرورية لإعداد برنامج علاجى يناسب التلميذ الفرد .

ولقد تم وصف عدة أساليب ممثلة للتشخيص بالتفصيل فبرنامج «داريل» يناسب الحالات التى لاتتسم بشدة العجز القرائى وهو برنامج بسيط غير معقد لا يحتاج لوقت طويل لتطبيقه ويشتمل البرنامج فى صورته الأساسية على أسلوب مقنن للملاحظة والتسجيل وتفسير الأخطاء والعادات القرائية وإدراك الكلمات .

ولعل برنامج « جيتس / ماك كيلوب » أشمل البرامج التشخيصية جميعاً ، فهو قابل للتطبيق على جميع حالات التأخر القرائى ، وجزء واحد فقط منه يستخدم مع الحالات الخفيفة . وللاختبار صورتان متكافئتان .

ولا بد من أن يكون الممتحن معالجاً قد نال قدراً كبيراً من التدريب على تطبيق الإجراءات والقيام بتقدير الدرجات ثم تفسير النتائج النهائية . وكلها أمور معقدة تحتاج إلى التمرس عليها لمدة طويلة . وتشتق التحاليل الأساسية من إختبارات القراءة الجهرية ومهارات التعرف على الكلمة والعبارة ، وقد تدعو الضرورة فى الحالات الحادة إلى إختبار المهارات السمعية .

إن إختبارات « سباك » مناسبة تماماً لتشخيص الكفاءة فى القراءة لدى التلاميذ العاديين فى المدرسة الإبتدائية ، وللتلاميذ الذين يعانون من حالات العجز القرائى بدرجات متوسطة أو حادة فى كل من المراحل الإبتدائية والثانوية . ويمكن لأى معلم قادر أو معالج مدرب أن يطبق هذه الإختبارات .

واختبارت « بوند — نالو — هويت » لتشخيص القراءة الصامتة تحدد صعوبات القراءة عن طريق الإختبارات الجماعية فى القراءة الصامتة . ويقوم

التحليل على إستجابات التلاميذ لثمانية إختبارات تشخيصية ، ويمكن لمعلم الفصل من تطبيق الإختبارات وتفسر نتائجها . ويفيد هذا البرنامج بوجه خاص لتشخيص المشكلات القرائية للتلاميذ إبتداء من الصف الثانى وحتى المدرسة الثانوية إذا كان معدلهم العام فى القراءة ما بين ٢ — ٧ .

إن إختبارات « كارلسون — مادن — جار دنر » للتشخيص (ستانفورد) تعتـبر سلسلة ممتازة من الإختبارات الجماعية للقراءة الصامتة التى تشخص الحاجات التدريسية فى القراءة ، وذلك إبتداء من الصف الثانى وحتى مستوى المرحلة الثانوية ، ولقد عرضنا للتشخيص غير المقنن بالتفصيل وأوردنا عينة من قائمة عناصر التشخيص غير المقنن .

وعندما تظهر الحاجة لتشخيص مفصل لصعوبة القراءة ، ينبغى على الممتحن أن يختار أنسب أساليب التقييم بمـا فى ذلك المقنن وغير المقنن . والخبرة هى الأساس الذى تقوم عليه مهارة إنتقاء الأسلوب المناسب فى الإختبار وفى تفسير النتائج .

الفصل الثامن

التخطيط للعلاج المناسب

الفصل الثامن

التخطيط للعلاج المناسب

يقوم أخصائى العلاج أو مدرس القراءة بدراسة ماتم الوصول إليه من تشخيص ثم يعد ظروف التعلم المناسبة التى تمكن القارىء المعاق من النمو قرائياً بسرعة كبيرة وعليه حين يبدأ بوضع خطة مناسبة للعلاج أن يحدد تحديداً دقيقاً تلك العوائق التى يظهرها « البروفيل » القرائى للطفل والتى تقف فى سبيل نمو قدرته فى القراءة وأن يضع فى إعتباره الأساليب والحوافز والمادة القرائية التى سيستخدمها والتى تكون أكثر فعالية من غيرها فى برنامجه العلاجى .

ومن الواجب عند وضع البرنامج العلاجى ألا يقصر المعالج اهتمامه على إحتياجات الطفل بل عليه أن يضع فى إعتباره كذلك طبيعة هذا الطفل . فالطفل ضعيف السمع فى حاجة إلى أسلوب فى العلاج يختلف عن ذلك الذى يمكن إستخدامه مع زميله الذى له حاسة سمع عادية . والطفل ذو النظر الضعيف يحتاج إلى أساليب مختلفة بل قد يحتاج أيضاً إلى مادة قرائية مختلفة إذا كان ضعفه البصرى شديداً . والطفل بطىء التعلم يحتاج إلى أساليب خاصة به وكذلك الطفل المضطرب إنفعالياً . وسوف نناقش فى فصل تال مايمكن إجراؤه من تطويع لوسائل العلاج حتى تناسب مثل هؤلاء الأطفال .

وبما أن كل حالة تختلف عما عداها فليس من الممكن أن نقــول بوجود « سلة واحدة » تحتوى على كافة أساليب العلاج . بل ولا يوجد أسلوب شامل يحل كافة مشاكل المعاقين فى القراءة . ويحدث كثيراً أن يكون الأسلوب العلاجى المناسب لطفل ما ضاراً كل الضرر بطفل آخر .

فإذا حدث مثلا أن أعد برنامج علاجى لتدريب طفل معاق فى قدرته على التجزئة المناسبة للجملة أثناء قراءتها وتطلب هذا البرنامج من الطفل أن يقوم بالعديد من القراءات الجهرية المعدة (أى التى يقوم الطفل بإعدادها من قبل) حتى يتمكن من القراءة فى وحدات فكرية فإن هذا الإجراء بالذات سوف يلحق أبلغ الضرر بطفل آخر معاق يعانى من كثرة الهمس أثناء قراءته الصامتة . ذلك لأن القراءة الجهرية بالنسبة للطفل الأخير سوف تزيد من ترسيخ العادة الخاطئة التى يعانى منها فى قراءته الصامتة . والخلاصة أنه من الواجب إعداد خطة لكل برنامج علاجى على أن تقوم هذه الخطة على أساس تقدير كامل لما يحتاجه الطفل ولنواحى قوته وضعفه والظروف المحيطة التى يتم العلاج فى إطارها .

ومن الواجب كتابة هذه الخطة العلاجية بحيث يحدد المعالج كتابة ما يوصى به لكل حالة . والكتابة ضرورية إذ من الصعب للغاية أن يتذكر المدرس المعالج ما يحتاجه كل طفل ومستواه ونواحى ضعفه بالدقة المطلوبة لكى يصبح البرنامج العلاجى فعالا . وعلى هذا التقرير الكتابى أن يتضمن طبيعة العائق ونوع التدريبات التى يوصى بها من أجل العلاج كما يجب أن يحدد مستوى المادة القرائية المستخدمة ويذكر ما إذا كان الطفل يعانى من أى عائق جسمى فى حاجة إلى العلاج أو إلى تطوير البرنامج العلاجى له . وهل هناك أى قصور فى التكيف الشخصى للطفل أو فى الظروف البيئية المحيطة به . كما تجب الإشارة فى هذا التقرير الكتابى إلى إهتمامات الطفل وهواياته وميوله . وأهم ما يجب أن يتضمنه هو توصيف البرنامج العلاجى المقترح وأنواع المادة القرائية والتدريبات التى يوصى بإستخدامها .

ولا يجب إعتبار خطة العلاج الفردية هذه دائمة . بل من الواجب تعديلها من وقت لآخر أثناء نمو قدرة الطفل على القراءة . إنه غالباً ما تتغير الإحتياجات التدريبية للطفل المعاق تغيراً سريعاً . فكلما كان البرنامج العلاجى جيداً وكلما نجحت الخطة العلاجية كان تغير هذه الإحتياجات سريعاً . فقد يحدث مثلا

أن يخفق أحد الأطفال المعاقين قرائياً فى إستخدام الأساليب التحليلية للتعرف على الكلمات الجديدة ولكنه يعتمد فى تعرفه عليها على المفردات البصرية ومؤشرات السياق . ولهذا قد يتضمن برنامجه العلاجى تدريبه على إستخدام الأساليب التحليلية . ويتضح للمدرس المعالج بعد فترة أنه قد تقدم كثيراً فى أساليب دراسة الكلمة والتعرف عليها ولكن سرعته فى القراءة بطيئة . وهكذا لم تعد مشكلة هذا التلميذ كيف يحلل الكلمات ليتعرف عليها — بل الحقيقة هى أنه إذا إستمر المعالج فى التركيز على هذه الناحية فقد يلحق الضرر بنمو قدرته على القراءة مستقبلا . ولهذا يكون من الأفضل أن يتدرب على إستخدام العناصر الكبيرة فى الكلمة وغيرها من أساليب التعرف السريع على الكلمات وتنمية مفرداته البصرية . وهكذا عندما تتغير طبيعة المشكلة يجب أن يتغير معها أسلوب العلاج حتى يواجه الإحتياجات القرائية الجديدة للطفل .

ولأن احتياجات الطفل التدريبية فى تغير سريع فليس من الحكمة أن نهىء له برنامجاً علاجياً شبيها بخط الإنتاج داخل المصنع . إن مثل هذا البرنامج يفترض أنه بعد أن يتم تحديد مستوى أداء الطفل فى القراءة فكل ما هو مطلوب بعد ذلك هو إعطاؤه مجموعة من التدريبات المحددة التى تستخدم بالنسبة لكافة التلاميذ دون تغيير . إن القارىء المعاق الذى تتغير إحتياجاته تغيراً سريعاً يكون بعد أن يتم علاجه من نواحى نقص معينة فى حاجة شديدة إلى برنامج علاجى يمكن تغييره عند حدوث أى تغيير فى إطار الطفل القرائى . ولهذا — إذا أريد النجاح لأى برنامج علاجى — فمن الواجب أن يكون هذا البرنامج قائماً على تشخيص مستمر وعلى تعديل للخطة الأساسية كلما تغيرت الإحتياجات التدريبية للطفل .

وقد يحدث فى بعض الأحيان ألا يتحقق تحسن بعد تطبيق الخطة الأساسية للعلاج . فإذا حدث مثل هذا الشىء يجب إعادة النظر فى التشخيص وقد يقتضى ذلك إجراء تقديرات جديدة ووضع خطة معدلة للتدريب .

وبما أنه من الضرورى وضع خطة علاجية فردية مناسبة لكل طفل معاق فمن الواجب الإهتمام بالجوانب التالية :

١ - يجب أن تكون الخطط العلاجية فردية .

٢ - يجب أن تقوم الخطة العلاجية على تشجيع الطفل المعاق .

٣ - يجب أن تكون المواد القرائية والتدريبات مناسبة .

٤ - يجب أن تستخدم الخطة العلاجية أساليب تعليمية فعالة .

٥ - يجب أن تستعين الخطة بجهود الأخرين .

يجب أن تكون الخطط فردية :

أن القارىء المعاق هو ذلك الذى لم يستجب لتلك البرامج القرائية التى وضعت لتواجه متطلبات غالبية التلاميذ . وغالباً ما تبدأ الإعاقة بصورة تدريجية . ذلك أن الطفل يصادف فى بادىء الأمر شيئاً من الصعوبة أو يخطىء فى الإستجابة لبعض التعليمات وهكذا نجده يبدأ فى التخلف بعض الشىء عن زملائه . ولكن المدرس يسير قدماً فى تنفيذ برنامجه القرائى ويسير معه غالبية التلاميذ تاركين هذا التلميذ وراءهم . وسرعان ما يجد التلميذ المعاق نفسه وحيداً فى تخلفه وليس فى وسعه أن يقرأ بصورة تمكنه من اللحاق بزملاءه . إن هذا الوضع الذى يجد نفسه فيه قد يوجد لديه كراهية للقراءة وعزوفاً عنها - ومن المحتمل أن ينمى عنده بعض العادات القرائية الخاطئة ويتراكم هذا كله إلى أن يظهر للمدرس أن الطفل قد أصبح قارئاً معاقاً . إن هذا الطفل لم يتعلم المهارات والقدرات الضرورية للقراءة المفيدة وترسخت لديه العادات الخاطئة والأساليب السيئة فى القراءة وبدأ يكره القراءة وينفر منها . وهكذا يزداد شعوره بالهزيمة أكثر فأكثر .

لقد أخذت صعوبات هذا الطفل تتراكم تدريجياً بسبب إخفاقه فى أن أن يتقدم بالطريقة المعتادة . أما بالنسبة للمدرس فقد كان مشغولا بالأطفال جميعاً بوجه عام ولهذا أخفق فى ملاحظة إحتياجات هذا الطفل . أولم يحاول أن يبذل من وقته ما يمكنه من أن يطوع البرنامج التعليمى ليتمشى مع حاجاته.

وتقوم الخطة التى توضع لمعالجة عوائق القراءة على أساس أن الأطفال يتعلمون بأساليب مختلفة وأنهم فى حاجة إلى برامج تلبى طلبات كل واحد منهم . ويجب أن تقوم مثل هذه الخطة على إدراك السمات العقلية والجسمية لكل طفل . ولهذا يجب أن يكون التخطيط لكل حالة على إنفراد حتى ننجح فى التغلب على نواحى الضعف الخاصة به .

يجب أن تتمشى الخطة مع الصفات المميزة للطفل :

من الواجب عند وضع الأهداف الخاصة بالتدريب ووسائل تحقيق هذه الأهداف أن تراعى الصفات المميزة للطفل . فإذا كان الطفل ضعيفاً فى ذكائه العام فليس من المتوقع له أن ينجح فى تحقيق الأهداف القرائية التى توضع لأطفال أكثر ذكاء منه ولا أن يتقدم بنفس السرعة التى يتقدمون بها . وعلى المدرس المعالج أن يكون من الحكمة بحيث يعدل الأهداف بالنسبة للطفل الأول . فهناك إرتباط مباشر بين نسبة ما يمكن تحقيقه من تقدم وبين ذكائه ومدى خطورة العائق الذى يعانى منه . وعليه أيضاً أن يعدل فى طريقة العلاج حتى تتمشى مع حاجات هذا الطفل . فكافة هؤلاء الأطفال بطيئى الفهم يحتاجون إلى المزيد من التجارب المحسوسة وإلى التوجيهات التى تعطى بعناية أكبر وإلى المزيد من التكرار والتدريبات بدرجة تفوق ما يحتاجه زملاؤهم الأكثر ذكاء .

وإذا كان الطفل يعانى من ضعف فى النظر أو السمع فليس هناك بد من إجراء تعديلات فى وسيلة التدريب على القراءة . إن مثـــل هذين العائقين

يجعلان تعلم القراءة أكثر صعوبة ولكنهما لايحولان دون قيام الطفل بتعلمها . بل أن الأطفال الصم قد أمكنهم أن يتعلموا القراءة بفعالية (طومسون ٢٠٥). وهناك الكثيرون من الأطفال الذين أتقنوا القراءة رغم معاناتهم من بعض العوائق البصرية ولكنهم خليقون بأن يجدوا صعوبات فى سبيلهم أكثر من غيرهم . أما القارىء المعاق الذى يكون عائقه الحسى أقل فمن الممكن أن يحقق قدراً أكبر من التقدم إذا عرفنا نواحى قصوره وعدلنا عن أساليب التدريب لتواجه هذا القصور وتتفاداه . وسنناقش فيما بعد ما يمكن إجراؤه من تطويع لطريقة العلاج بحيث تصبح ذات فائدة للطفل المعاق .

يجب أن يكون التدريب العلاجى محدداً لاعامّا :

على المدرس العلاجى أن يركز إنتباهه على إحتياجات الطفل المحددة . فغالباً ما يظهر التشخيص أن هناك خطأ محدداً فى أدائه القرائى . فقد يحدث مثلا أن نجد طفلا سريع القراءة ولكن تعوزه الدقة فى الفهم فى بعض المواقف إنه من الواجب إعطاء هذا الطفل مادة تحتوى على حقائق معينة . وعليه أن يقرأ هذه المادة لأهداف محددة تتطلب منه الإسترجاع الدقيق لهذه الحقائق . وقد يحدث من ناحية أخرى أن نجد طفلا مهتّما بالتفاصيل إهتماماً أكثر مما يجب بحيث تكون قراءته بطيئة للغاية باحثاً عن حقائق تزيد على تلك التى كتبها المؤلف . وهو يستغرق فى دراسة التفاصيل إلى حد يجعله غير قادر على فهم المعنى الإجمالى الذى يهدف إليه المؤلف . وعلى المدرس أن يحاول أن يجعل هذا الطفل أقل تزمتا حتى تتمشى سرعة قراءته ونتائج هذه السرعة مع أهداف قراءته .

ويعنى المبدأ القائل بأن على التدريب العلاجى أن يكون محدداً لا عامّا أن على المدرس المعالج أن يركز على تلك التدريبات التى ينجم عنها إصلاح للعائق القرائى . ولايعنى هذا المبدأ أن على المدرس أن يستخدم

نوعاً واحداً من التمارين ولا أن يعزل مهارة أو قدرة واحدة ثم يتناولها بالتدريب . فإذا أخذنا مثلا حالة الطفل الذى ليس لديه إدراك كاف للعناصر البصرية والتركيبية الكبيرة داخل الكلمة ولهذا فهو لا يحسن إستخدام هذه الوسيلة للتعرف على الكلمات . إن المدرس يخطىء كل الخطأ إذا إستخدم طريقة علاجية تقتضى التدريب المنعزل على عناصر الكلمات . والطريقة الأحسن أثراً هى أن يجعل الطفل يقرأ فى كتاب القراءة الأساسى الذى يناسب مستواه . ويجب أن يقرأ من أجل الأغراض المذكورة فى « دليل المعلم » فإذا صادف التلميذ كلمة يصعب عليه إدراكها يقوم المدرس بمساعدته بأن يركز على العناصر الكبيرة التى تتكون الكلمة منها . وعندما يبدأ الطفل بالإجابة على التمرينات الملحقة بقطعة القراءة يطالب المدرس منه أن يجيب على تلك التمرينات التى تعطيه مزيداً من التدريب على إستخدام العناصر الكبيرة فى الكلمة سواء أكانت هذه العناصر بصرية أو تركيبية . وفى وسع المدرس أن يجد تمرينات إضافية أو يؤلف تمرينات مشابهة حتى يزداد تدريب التلميذ على إستخدام العناصر الكبيرة التى يعرفها وذلك كى يتمكن من إستخدام هذه المعرفة عند قراءته كلمات جديدة والتعرف عليها . وفى وسع المدرس كذلك أن يقوم بعمل تمارين مشابهة لتلك التمارين الملحقة بكتب قراءة أساسية أخرى غير تلك التى يستعملها التلميذ مستخدما مفردات يعرفها الطفل .

ومن الواجب كذلك إستخدام التمارين الموجودة بالكتاب الملحق بكتاب القراءة الأساسى وقد يختار المدرس المعالج بعض الصفحات المحددة ليجيب الطفل على ما فيها من تمارين . ذلك لأن النمو القرائى لهذا الطفل لم يكن متناسقا لأنه قد سبق أن اهتم بناحية على حساب ناحية أخرى . فقد يكون سبب إخفاقه فى إدراك العناصر الكبيرة فى الكلمة راجعاً إلى أنه قد اعتاد بصورة كبيرة على الهمس بأحرف الكلمة حرفاً

حرفا عند محاولة التعرف عليها . إن على مثل هذا الطفل أن يتجنب تلك التمرينات التى تدربه على النطق بأحرف الكلمات .

إستخدام أساليب علاجية متنوعة :

بعد أن يتم وضع خطة العلاج قد يلتزم بعض المدرسين — لسوء الحظ — بإستخدام نوع واحد من التمارين للتغلب على صعوبة بعينها . ولا يعنى وضع خطة علاجية للتغلب على ضعف ما أمكن تشخيصه أن يقوم المدرس باستخدام تدريب بعينه بصورة مستمرة حتى يتم علاج الطفل من هذا الضعف فهناك أساليب علاجية متعددة يمكن استخدامها لتنمية كل مهارة أو قدرة قرائية . والخطة العلاجيـــة الفعالة هى التى تستخدم أساليب فنيـــة متنوعة .

وهناك الكثير من البرامج المتاحة للمعلم المعالج والتى تصف له أساليب العلاج المتنوعة . إذ تعطى الكتب المهنية المختصة فى العـــلاج القرائى عدة إقتراحات لعلاج كل نوع من أنواع الضعف فى القراءة . وقد جمع رسل وكارب Russel and Karp (١٦٧) عدة أساليب علاجية . كما أن دليل المعلم وكتب التلميذ المصاحبة لكتاب القراءة ذات فائدة كبيرة بإعتبارها مصدراً هاماً للأساليب التدريبية . إن التمارين الخاصة بالتدريب على مهارات القراءة وقدراتها المختلفة والموجودة فى الكتب المصاحبة لكتاب القراءة الأساسى هى من التمارين التى أثبتت فائدتها فى مجال العلاج أيضاً . فإذا حدث مثلا أن كان هناك تلميذ فى الصف الخامس يجد صعوبة فى التعرف على الجزء الأصلى فى الكلمات المشتقة ففى وسع المدرس أن يجد تمارين كثيرة متنوعة فى كتاب القراءة المصاحب الخاص بالصف الثانى والثالث الإبتدائى ليدرب التلميذ على هذه المهارة . وفى وسع المدرس المعالج بدراسته لهذه التمرينات المتعددة أن يجمع مجموعات من التمارين للتدريب على علاج كل عائق من العوائق التى فصلناها فى الفصل السابع . وفى وسعه أن يجعل

البرنامج العلاجى فعـالا ومشوقاً للتلميذ مع التأكد فى نفس الوقت أن هذه التمارين تستهدف علاج الضعف الذى وضعت الخطة العلاجية للتغلب عليه .

وعليه عند إستخدام أساليب فنية متعددة أن يتأكد من أن هذا التنويع لا يحدث إرتباكاً لدى الطفل وذلك بأن يجعل توجيهاته واضحة بسيطة وألا يحدث الكثير من التغييرات فى أسلوب العلاج . كما يجب أن تكون التمارين أقرب فى طبيعتها إلى القراءة بأكبر قدر ممكن وأن يتجنب إعطاء التدريبات المفتعلة أو المنعزلة . ولا يجب أن يضيع وقت التلميذ فى تدريبات أو تعليمات معقدة ومع ذلك فعلى المدرس المعالج أن يحدث من التنويع ما يجعل البرنامج العلاجى جذاباً .

يجب أن تكفل الخطة العلاجية تدريباً يتسم بالنشاط :

من المفروض أنه إذا أردنا تحقيق نمو فى القراءة أن يكون المتعلم نشطاً . ذلك أنه مما لاشك فيه أن الطفل يتعلم القراءة عن طريق القراءة. وعليه أن يقبل على القراءة بينهم وعلى فترات متعددة . ولهذا يمكن القول بأنه لا يتوقع للطفل المرهق من التعب أن يتقدم فى القراءة . ولهذا يجب تحديد فترة التدريب بصورة تجعل العمل المركز ممكناً . وغالباً ما يجد القارئ المعاق أنه غير قادر على القراءة لفترة طويلة . وقد يرجع تشتت إنتباهه لأسباب متعددة . فقد يكون ناجماً عن ضعفه الجسمى أو لأنه لم ينم بالقدر الكافى فى المساء أو لأن إنفعـاله تجاه القراءة قد امتص حيويته . أو قد يرجع إلى إعتياده الهروب من المواقف الفاشلة أو غير المريحة . ومهما كان السبب فمن الممكن بالنسبة لكافة التلاميـذ أن يركزوا على القراءة لفترات قصيرة على الأقـل إذا أحسن المدرس إستثارة الرغبة عندهم . وبطبيعة الحال إذا كان عدم التركيز راجعاً إلى سبب يمكن إصلاحه فعلى المدرس أن يقوم بذلك الإصلاح . وعلى أية

حال فمن الواجب التحكم فى مدة القراءة العلاجية طولا وقصراً بحيث يكون إقبال التلاميذ على القراءة نشيطاً .

وغالباً ما يكون من الضرورى تقسيم حصة القراءة العلاجية إلى فترات قصيرة . فإذا كانت الفترة التى يقضيها الطفل مع المدرس العلاجى هى ٤٥ دقيقة فإن المدرس المعالج قد يعطيه فى بداية الحصة كتاب القراءة الأساسى ليقرأ فيه لمدة عشر دقائق فقط وذلك لتحقيق هدف يحدده له . ثم يطالب منه أن يستخدم حصيلة ما قرأه فى أحد الأنشطة الإبداعية كأن يطالب منه أن يرسم أو يركب بعض الأشياء ليعمل منها نموذجاً أو يناقشه فيما قرأ . . إلخ . ثم قد يطلب منه أن يقوم بتمرين من التمارين التى تعالج مهارة أو قدرة قرائية معينة . وقد تتطلب هذه التمارين من الطفل أن يعيد قراءة القطعة التى سبق له قراءتها فى بداية الحصة أو قد تكون على صورة تمارين للتعرف على الكلمات الجديدة التى جاءت فى كتاب القراءة الأساسى . وأخيراً قد يطلب المدرس المعالج من الطفل أن يخبره عن الكتاب الذى يقرأه قراءة حرة . وبنمو قدرة الطفل فى القراءة يجب على المدرس أن يزيد من طول مدة هذه القراءة المركزة . وسرعان ما يقبل الطفل على القراءة لفترات طويلة متصلة . هذا إذا لم يكن يعانى من عائق جسمى معين . وعندما يصل الطفل إلى هذه المرحلة ففى وسع المدرس أن يقلل من فترات النشاط الإبداعى فقد يواصل الطفل القراءة لأيام عديدة قبل أن يقوم باستخدام حصيلة ما قرأه فى نشاط إبداعى . ولكنه يظل فى حاجة إلى مناقشة ما قرأه مع المدرس العلاجى وإلى أن يقوم بأداء التمرينات المطاوبة .

يجب أن تهتم الخطة العلاجية بتشجيع الطفل المعاق :

إن معظم الأطفال المعاقين قرائياً يشعرون بالإحباط بسبب إخفاقهم فى القراءة . وغالباً ما يشعرون بأنهم غير قادرين على تعلم القراءة. إن

فقدان الثقة هذا ضار بإحتمالات نمو قدرتهم فى القراءة . ذلك أن من ضروريات التعلم أن يكون لدى الشخص ثقة فى قدرته على التعلم وأن يكون لديه أيضاً هدف يريد تحقيقه ورغبة فى التعلم وإقبال بسرور عليه . ولكى يواصل القارىء المعاق تقدمه بسرعة فى القراءة يجب أن يعرف أن فى مقدوره أن يحسن القراءة وأن يشعر بأنه يتقدم بصورة مقبولة .

وغالباً ما يكون القارىء المعاق متوتراً إنفعالياً أو لديه شعور بعدم الإطمئنان إذا لم يصادف من قبل مواقف تكسبه ثقة فى نفسه لأن معظم اليوم القرائى كان ينقضى فى القراءة . وفى بعض الأحيان يكون أداؤه المدرسى أقل مما يؤهله له ذكاؤه . إن مثل هذا الطفل قد يصبح إما شخصاً خاضعاً خانعاً أو شخصاً كثير الإلحاح. وقد يصبح ذا ميول عداوانية أو ميول انطوائية . أو قد يظهر شعور عدم الأمان على هيئة مظاهر أخرى متعددة . فقد ينمو عنده عدم المبالاة أو الكراهية أو الرفض . وقد يأبى المساعدة وتقل رغباته ويتخذ من تدريبات القراءة موقفاً معارضاً . وعلى برامج العلاج القرائى أن تتغلب على هذه الإتجاهات وعلى مظاهر السلوك التعويضى عند هؤلاء القراء المعاقين .

ومن المسئوليات الأولى للمدرس المعالج أن ينمى عند الطفل الرغبة فى التعلم . والواجب الثانى هو أن يحظى بثقة الطفل المعاق ويجعله يشعر بأنه يهتم به إهتماماً خاصاً وأنه سوف يساعده على التغلب على مصاعبه فى القراءة . وإن قيام شخص بالغ حكيم كالمدرس العلاجى ببذل جهد صادق لمواجهة الصعوبات التى تقف فى سبيل الطفل سوف يؤدى فى النهاية إلى التغلب على هذه الصعوبات وعلى مظاهر التوتر والإتجاهات الخاطئة نحو القراءة . وعندما يدرك الطفل أن هناك من يهتم به وبمشاكله فسوف يشعر بقيمته وبثقته فى نفسه وهى مشاعر هو فى أشد الحاجة إليها ؟

يجب على الخطة أن تنوّه بالنجاح :

لكي يكون التقدم فى العلاج القرائى مثيراً لحماس التلميذ على المدرس المعالج أن ينوه بنجاحات الطفل ولا يركز على أخطائه . أن المدرسين يميلون كثيراً إلى الإشارة إلى أخطاء تلاميذهم بدلا من أن يقولوا لهم كلمة تشجيع وقد يصبح الطفل المعاق غارقاً فى خضم من مشاعر الهزيمة إذا إستمر مدرسه طوال الوقت فى تذكيره بأخطائه . أما المدرس الحكيم فإنه يبدأ علاجه بإعطاء تلميذه مادة سهلة بالنسبة لمستواه القرائى حتّى يصبح نجاحه فى قراءتها واضحا بينـا . وبإزدياد ثقة التلميذ فى نفسه يرفع المدرس من مستوى صعوبة المادة . وعلى المدرس أن يسارع بالإشادة بالتلميذ كلما بذل الطفل جهداً حقيقياً وحقق نجاحاً . وكثيراً ما يلجأ المدرس – وخاصة عند بدء العلاج – إلى الإشادة بأشياء متعلقة بالقراءة لا بالقراءة ذاتها . وبالتدريج يجـد المدرس فرصاً مناسبة لإمتداح ما حققه الطفل من تقدم فى قراءته الحقيقية . وعلينا أن نتذكر طوال الوقت أن فعالية البرنامج العلاجى تتوقف بدرجة كبيرة على نمو ثقة الطفل فى نفسه . ولا تنمو هذه الثقة إلا عندما يشعر الطفل بأنه قد حقق تقدما فى القراءة بينما كان يجد فى قراءته قدراً كبيراً من الصعوبة قبل بدء البرنامج العلاجى .

ولا تعنى الإشادة بالنجاح أن نتغاضى عن أخطاء التلميذ . بـل من الواجب أن نبين للتلميذ أخطاءه وأن نذكر له كيف أخطأ فى التعرف على الكلمات وأن نجعله يدرك عاداته الخاطئة فى القراءة التى تحد من سرعته وذلك لكى يقوم بإصلاح هذه الأخطاء .

وقد يكون من الضرورى فى بعض الأحيان أن يطالب المدرس من تلميذه قدراً أكبر من الدقة فى القراءة. ولكن على المدرس أثناء بيان هذه الأخطاء أن يذكر للطفل أنه فى تقدم مستمر وأن قراءته بوجه عام فى تقدم فمثلا إذا قرأ الطفل كلمة « المنزل » على أنها « المغزل » فى الجملة الآتيـة

« جرى الكلب إلى المنزل » فإن على المدرس أن يقول له إنه قرأ الجملة قراءة صحيحة على وجه التقريب ولكن لكى يكون دقيقاً تماماً عليه أن ينظر إلى الجزء الأوسط من الكلمة الأخيرة بعناية أكبر . والحقيقة أن الطفل قد تعرف على معظم كلمات الجملة وأن خطأه بسيط إذ أن كلمة « المنزل » و « المغزل » فيهما شبه كبير وأن الجملة يستقيم معناها فى الحالين .

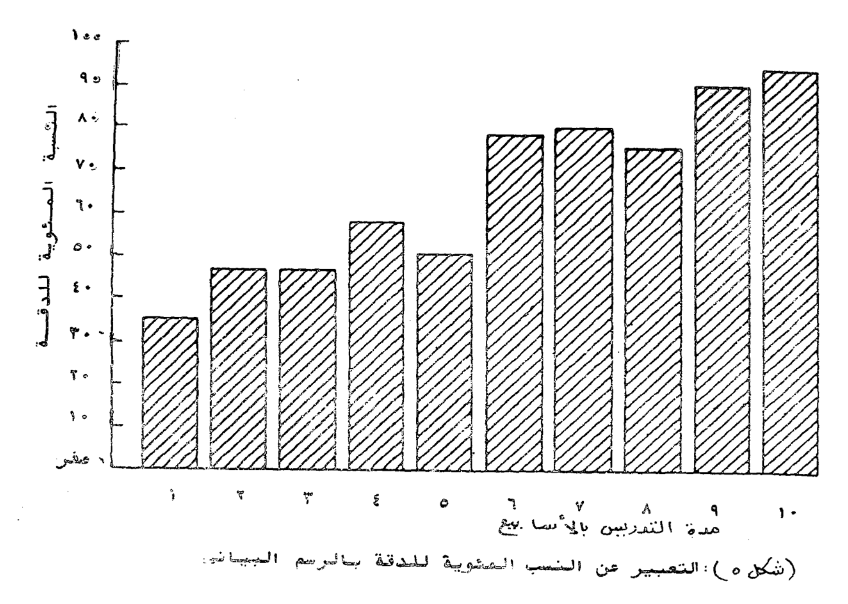
وفى الدرس الخاص بالفهم قد يخطىء الطفل فى إعطاء الجواب الصحيح لسؤال ما . وبدلا من أن يقول المدرس للتلميذ إن إجابته خاطئة يمكنه أن يقول له « لننظر ماذا يقول الكتاب عن هذه النقطة » . ثم يكشف للطفل سبب الخطأ الذى وقع فيه . وغالباً ما يجـد الطفل أنه لم يقم بتجميع الكلمات فى وحـدات فكرية مناسبة . ومهما كان السبب فمن الواجب إكتشافه وتوضيحه للطفل وإظهار الطريقة الصحيحة لقراءة القطعة المختارة . ومن الواجب ألا يكون الاتجاه السائد عند المدرس هو إظهار الأخطاء للتلميذ بل مساعدته على أن يتعلم كيف يقرأ .

والبرنامج العلاجى الفعال هو ذلك الذى يشبع رغبة الطفل ويجعله يشعر بأنه يمضى قدما بصورة طيبة والذى لايجعل الطفل يشعر بقلق أثناء تقدمه فى القراءة . ويتحمل المدرس مسئولية كبيرة فى تشجيع الطفل وإذكاء نشاطه . وعليه ألا يجعل الطفل يسرع دون داع أو يسمح له بالقراءة البطيئة المتعثرة . بل يتأكد من أن الطفل يعمل بجد ونشاط دون أن يضغط عليه . ويمكن القول بأن فى وسع كافة الأطفال أن يقرأوا باهتمام وتركيز إذا كانت المادة فى المستوى المناسب وكان لدى الطفل حافز قوى . وكان الهدف من القراءة واضحاً له . ومن الواجب أن يكون الجو السائد متسما بالمودة على أن يضع المدرس نصب عينيه أن الطفل قد جاء من أجل أن يتدرب على القراءة .

يجب أن نظهر للطفل مدى نمو قدرته فى القراءة :

يحتاج الطفل المعاق إلى أن تظهر له مدى نمو قدرته فى القراءة وهنالك عدة أساليب لذلك . أن أخصائى القراءة قد سبق وحدد نقاط الضعف فى قراءة الطفل ومدى التركيز الذى يجب أن يعطى لكل ناحية من نواحى الضعف . ويتوقف الأسلوب الذى يتبعه الطفل فى القراءة على طبيعة نواحى الضعف هذه . فإذا كان الطفل يحاول أن يزيد من حصيلته من المفردات البصرية ففى وسعه أن يقوم بعمل قاموس أو معجم مصور للكلمات التى يحاول حفظها . وبإزدياد حجم هذا المعجم يدرك الطفل أن مفرداته البصرية قد كثرت . أما بالنسبة للطفل الذى يحاول أن يزيد من دقته فى الفهم ففى إمكانه أن يعمل رسماً بيانياً (شكل ٥) يستطيع به أن يحدد درجة دقته من أسبوع لأسبوع وإذا أخفق الطفل فى إحراز تقدم خلال أسبوع ما ففى وسع المدرس أن يختار مادة أسهل أو يسأل الطفل مزيداً من الأسئلة العامة حتى تزداد نسبة دقته فى إجابتها ثم يمكنه بعد ذلك أن يزيد من صعوبة المادة تدريجياً عندما يستعيد الطفل ثقته بنفسه . ومن المفيد للطفل بين وقت وآخر أن يرجع لقراءة مادة سبق له قراءتها . أن ذلك يجعله يكتشف أن المادة التى كان يجد فيها صعوبة كبيرة من قبل هى مادة سهلة نسبياً بالنسبة له الآن . وسيكون شعوره بذلك أكثر وضوحاً إذا أعطاه المدرس من وقته ما يساعده على إعداد هذه المادة .

ومهما كانت صعوبة العائق فمن الواجب عند تنظيم البرنامج القرائى أن نضع فى إعتبارنا الطريقة التى نظهر بها للطفل أنه فى تقدم مستمر نحو تحقيق هدفه وهو القيام بقراءة أفضل . ويحتاج الطفل المعاق الذى عانى من الضعف فى القراءة لمدة طويلة إلى أكبر قدر من التشجيع يمكن إعطاؤه إياه . وهو لا يحتاج فحسب إلى موقف قرائى يشعر فيه بالراحة النفسية بل يحتاج أيضاً إلى أن يشعر بأنه يتقدم تقدماً فعالا فى قراءته .



(شكل ٥) : التعبير عن النسب المئوية للدقة بالرسم البياني

لا يجب أن يحل البرنامج العلاجى محل الأنشطة المحببة للطفل :

إن على المدرس المعالج أن يعد فترات القراءة العلاجية بحيث لا يطلب من الأطفال أن يأتوا إليه للعـــلاج فى وقت يتعارض مع الوقت الخاص بأنشطة أخرى لها أهمية كبيرة بالنسبة لهم . فعلى سبيل المثال نجد من الأمور المعتادة أن يطلب المدرس المعالج من تلاميذه أن يأتوا التدريب بعد انتهاء اليوم المدرسى ، ويعتبر هذا الوقت غير مناسب للطفل الذى يستمتع فى هذا الوقت بما يزاوله من ألعاب خارج المنزل والذى يجد أن هذا هو الوقت الوحيد الذى يمكنه فيه أن يزاول هذه الألعاب . وعند وضع البرنامج القرائى أثناء فترات التدريب الصيفية من المستحسن ألا يبدأ التدريب إلا بعد أسبوع أو أكثر من إنتهاء السنة الدراسية حتى يكون التلاميذ قد اكتشفوا الوقت الذى يكونون فيه دون عمل . ومن المحتمل أن يكون الوقت المناسب للتدريب على القراءة خلال الصيف هو فى الصباح إذ أن معظم الأشياء التى يحب الطفل القيام بها مثل السباحة أو لعب الكرة إلخ تتم بعد الظهر .

وقد يجد مدرس الفصل أنه من الصعوبة بالنسبة له أن يعطى التلميذ أثناء الحصة ما هو فى حاجة إليه من الإهتمام . ولهذا قد يختار لذلك « وقت الفسحة » أو الوقت الذى يزاول فيه باقى التلاميذ هواياتهم أو يكونون فيه فى قاعة الاجتماعات يشاهدون أحد الأفلام . قد يكون للمدرس عذره فى إختيار مثل هذه الأوقات ولكنها أوقات غير مناسبة لعلاج الضعف فى القراءة . وقد يكون من الأفضل أن يقوم المدرس بالإهتمام بالأطفال الذين هم فى حاجة إلى علاج خلال الحصة ذاتها عندما يكون زملاؤهم منهمكين فى عمل قرائى آخر . ومهما كان الوقت الذى يختاره المدرس للعلاج فمن الواجب ألا يتعارض مع الأنشطة الأخرى التى يعتبرها الطفل هامة بالنسبة له .

يجب أن تكون المواد القرائية والتدريبات مناسبة :

إن إختيار المادة القرائية المناسبة للعلاج هو من أهم الأمور التى يجب على المدرس المعالج القيام بها . ويشعر بعض المدرسين أن أهم عنصر يجب الاهتمام به هو أن تقوم المادة المختارة بمعالجة موضوع يستهوى التلميذ . ويرى آخرون أن لمستوى الصعوبة أهمية أكبر ، ويرى فريق ثالث أن أهم نقطة هى أن تتمشى المادة مع طبيعة التدريب العلاجى . وليس من شك فى أنه من الواجب أن تكون هذه العناصر الثلاثة جميعها موضع الإهتمام . ودون أن نحاول المفاضلة بينها يمكننا أن نقول بأن أهم الإعتبارات فى إختيار المادة هى على النحو الآتى :

١ - يجب أن تكون المادة مناسبة من حيث مستوى صعوبتها .

٢ - يجب أن تكون المادة مناسبة من حيث نوعها .

٣ - يجب أن تكون المادة مشوقة بالقدر الكافى وفى صورة مقبولة للتلميذ .

٤ - يجب أن تكون المادة وفيرة .

يجب أن تكون المادة مناسبة من حيث مستوى صعوبتها :

تنمو قدرة الطفل فى القراءة عن طريق القراءة . ولهذا يجب أن تكون المادة العلاجية فى مستوى من الصعوبة يجعل الطفل مستريحاً فى قراءته مقبلا عليها . إن فحص حالة الطفل سوف يوضح لنا مستواه القرائى . وعلى المدرس المعالج أن يختار مادة قرائية من هذا المستوى لتناسب الطفل . ويمكن أن يحكم على مدى صعوبة المادة بإستخدام أساليب عديدة . فهناك بالنسبة للمادة المكتوبة باللغة الإنجليزية المعادلات أو الصيغ الانقرائية المختلفة مثل معادلة أو صيغة لورج Lorge (١٣٤) وديل تشول Dale-Chall (١٤٩) ، وسباك Spache (١٨٥) - وهى تفيد فى

تقدير مدى صعوبة المادة المكتوبة بهذه اللغة . وفى الملحق رقم ١ ، ٢ قوائم بأسماء كتب متدرجة فى صعوبتها . كما يلاحظ أن معظم كتب القراءة الأساسية متدرجة فى صعوبتها بعناية كبيرة وهى توضح مستوى القراءة الذى يجب أن يكون الطفل قد وصل إليه عند إستخدامها . ويمكن القول بوجه عام بأن كتاب القراءة الأساسى المخصص للصف الثانى الإبتدائى مناسب للطفل الذى تكون مهاراته فى القراءة فى مستوى هذا الصف — وإذا كانت هناك مادة قرائية لم يذكر مستواها فمن الممكن تحديد هذا المستوى بمقارنتها بمادة أحد كتب القراءة الأساسية . فيمكن مقارنتها مثلا بمستوى مادة الصف الثالث الإبتدائى فى كتاب القراءة الأساسى لهذا الصف فإذا إتضح أن المادة التى يراد تحديد مستواها أصعب من مادة كتاب الصف الثالث نقارنها بمستوى مادة الصف الرابع وهكذا إلى أن نصل لمستوى الصعوبة المناسب على وجه التقريب . وعند إصدار المدرس حكمه فى هذا عليه أن ينظر فى النص إلى عدد الكلمات غير الشائعة وطول الجملة المستخدمة وعدد الجمل الإعتراضية وعدد التركيبات الغريبة ومدى تعقيد الأفكار التى يعبر النص عنها . ومن المهم أن يتذكر المدرس المعالج عند إصدار حكمه على مستوى الصعوبة أن الإختبارات المقننة تميل بوجه عام إلى شىء من المبالغة فى تقدير نمو المهارات القرائية عند الطالب المعاق . ولهذا فمن الحكمة فى كثير من الأحيان أن نبدأ التدريب العلاجى بإختيار مادة قرائية أقل بعض الشىء من المستوى الذى حددته تلك الاختبارات المقننة .

وتختلف صعوبة المادة المناسبة للتدريب العلاجى باختلاف طبيعة العائق القرائى . وعلى المدرس أن يعدل من مستوى الصعوبة تبعاً للهدف من التدريب . فمثلا إذا كانت الصعوبة الأساسية التى يواجهها الطفل هى عدم وجود حصيلة كافية من الكلمات البصرية فمن الواجب أن تكون المادة المختارة للتدريب مادة سهلة لا تحتوى إلا القليل من الكلمات الجديدة . كما أن هذه الكلمات

الجديدة — يجب أن تتكرر فى المادة المختارة . ولهذا من الأفضل بالنسبة لهذا الطفل إختيار مادة سهلة نسبياً من أحد كتب القراءة الأساسية . أما بالنسبة للطفل الذى هو فى حاجة إلى مزيد من التدريب على مهارة تحليل الكلمات بصورة فعالة فمن الأفضل أن نقدم له مادة تحتوى على قدر أكبر من الكلمات الجديدة . كأن يصادف الطفل كلمة جديدة فى كل حوالى عشرين كلمة . إن هذا سيعطيه فرصة أكبر لاستخدام أساليب تحليل الكلمات كما سيتيح له فرصة الإحتفاظ بالفكرة العامة للقطعة المختارة حتى يتمكن من إستخدام مؤشرات المعنى كوسيلة لإختبار مدى دقته فى التعرف على معانى الكلمات .

كما أن الطفل الذى يحاول أن يزيد من سرعة الفهم عنده عليـــه أن يستخدم مادة سهلة بالنسبة له لا تحتوى على أية كلمات جديدة . وفى نفس الوقت نجد أن على الطفل الذى يريد أن يزيد من قدرته على الفهم أن يستخدم مادة تتحدى قدرته تلك بشرط أن تكون أمامه فرصة مناسبة لتفهم هذه المادة .

يجب أن تكون المادة مناسبة من حيث النوع :

كثيراً ما يقال إن أى مادة تصلح لتعليم القراءة هى مادة صالحة للقراءة العلاجية أيضاً . وعلى الرغم من أن هذا صحيح فمن الواجب أن نتذكر أنه من الواجب إختيار المادة بصورة دقيقة لتواجه إحتياجات الطفل التدريبية . فالمادة التى تصلح لعلاج ضعف معين قد لا تصلح بالضرورة لعلاج ضعف آخر . فإذا كانت المشكلة الرئيسية مثلا هى زيادة سرعة القراءة فإن أفضل مادة لذلك هى القصص الصغيرة ذات الأحداث سريعة التطور . ومن الواجب أن تكون المادة سهلة لا فى صياغتها فحسب بل فى محتواها كذلك بحيث يتمكن الطفل من قراءة القطعة للحصول على الفكرة العامة — أما إذا كانت من ناحية الضعف موجودة فى مجال التعرف على الكلمات فإن أفضل مادة يمكن إستخدامها هى مادة مأخوذة من كتاب قراءة أساسى ومعها تمارين مأخوذة من الكتاب

المصاحب وتكون لها علاقة بالتدريب على التعرف على الكلمات . وإذا كانت الصعوبة موجودة فى مجال الفهم وكان المطلوب هو مزيد من الدقة فى القراءة فعندئذ تكون المادة المناسبة مادة علمية أو من كتب المواد الإجتماعية على أن تكون زاخرة بالحقائق. وعلى أى حالة فمن الواجب أن تكون المادة فى مستوى الصعوبة المناسبة ومتمشية مع هدف القراءة الذى يراد تحقيقه .

يجب أن تكون المادة شيقة وفى صورة مناسبة للتلميذ :

تلميذ الصف الأول الإعدادى الذى يبلغ من العمر إثنى عشر عاماً لن يجد المادة الخاصة بالصف الثانى الإبتدائى شيقة له . ولن يجد الصورة التى قدمت بها جذابة . ومع ذلك ، فإذا كان المستوى القرائى لهذا التلميذ هو مستوى الصف الثانى الإبتدائى فمن أين نأتى له بالمادة القرائية التى تناسبه ؟ إنها مشكلة تواجه المعلم المعالج . ذلك أن مادة كتاب القراءة للصف الثانى الإبتدائى قد وضعت لأطفال يبلغون من العمر سبع أو ثمانى سنوات . وصور الكتاب تناسب صغار الأطفال كما أن حجم الحروف من النوع الكبير الخاص بالمبتدئين فى القراءة . والموضوعات ذاتها مكتوبة لأطفال صغار ولا تناسب من بلغ الثانية عشرة من العمر . وهكذا نجد أن هذا الكتاب يفقد جزء كبيراً من قيمته إذا إستخدمناه فى التدريب العلاجى إذ ينقصه عنصر التشويق وهو فى صورة غير مناسبة . ومع ذلك فليس هناك بد من إستخدام مادة فى مستوى الطفل — فكيف يتسنى للمعلم المعالج أن يجد مادة فى مستوى الطفل المعاق وتكون فى نفس الوقت من النوع الذى يستهويه إذ إنها وضعت لأمثاله من كبار التلاميذ . لقد ظهرت أخيراً عدة كتب علاجية باللغة الإنجليزية وقد وضعت هذه الكتب أساساً لمن يعانون ضعفاً فى القراءة . وهى كتب صيغت فى أسلوب سهل وتعالج من المواضيع ما يستهوى كبار التلاميذ (أنظر الملحق) .

وهناك نوع جديد من كتب القراءة العلاجية باللغة الإنجليزية يطلق عليه « مادة القراءة المبرمجة » مثل كتاب « Programmed Reading » (٢٠١) وسوف تظهر كتب أخرى مماثلة .

والكتب المصاحبة لكتب القراءة الأساسية ذات فائدة كبيرة . وهى تبدو أكثر نضجاً من كتب القراءة الأساسية . وبها تمرينات لا تشير إلى مستوى النضج الذى وصل إليه التلميذ الذى يقوم بها . وهناك قوائم كثيرة بالكتب التى يمكن إستخدامها فى القراءة العلاجية . وتشير معظم هذه القوائم إلى مستوى نضج التلميذ الذى يقرأ تلك الكتب كما تشير إلى الحد الأقصى للعمر الزمنى الذى يمكنه أن يستمتع بقراءة تلك المادة (أنظر الملحق ١ ، ٢) .

يجب أن تكون المادة العلاجية وفيرة :

عند إختيار مادة القراءة العلاجية يجب أن يكون الإعتبار الأول هو أن تكون المادة فى المستوى المناسب والإعتبار الثانى أن تكون مناسبة فى نوعها . والثالث هو أن تكون فى الشكل المناسب وأن تثير إهتمام الطفل . وهناك إعتبار آخر وهو أن تكون المادة وفيرة . فمن الواجب أن تكون المادة متنوعة بصورة كافية وأن تلبى إحتياجات متعددة عند الطفل وذات مستوى متنوع من الصعوبة . ويجب أن يتيح المدرس المعالج للطفل مادة كافية كى يقرأها – مادة للتدريب العلاجى وأخرى لقراءته الحرة المستقلة . ومن الواجب أن تكون المادة المخصصة للقراءة الحرة أسهل بكثير من المـــادة المخصصة للتدريب العلاجى . كما يجب أن تتناول موضوعات متنوعة حتى تشبع إهتمامات الطفل المختلفة . والفرق بين المـــادة المخصصة للتدريب العلاجى ومادة القراءة الحرة المستقلة هى أن المادة الأخيرة يجب أن تشبع إهتمامات قائمة فعلا لدى الطفل أما المادة الأولى فيجب أن تكون من النوع الذى يمكن للمدرس المعالج أن يحث التلميذ على قراءتها .

يجب أن تستخدم الخطة العلاجية خطوات تعليمية فعالة :

أثناء مناقشتنا لعملية التخطيط لعلاج الضعف فى القراءة أشرنا إلى أن العلاج القرائى هو تطبيق للخطوات التعليمية الصحيحة بحيث تكون موجهة لتلبية الإحتياجات الخاصة بالطفل . ولهذا يمكن القول بأن التدريب العلاجى

ليس شيئاً غريباً فى طبيعته وأنه لايحتاج إلى معدات مصطنعة . بل من الواجب أن يتم تدريب مهارات الطفل وقدراته فى مواقف قرائية واقعية لا باستخدام تدريبات منعزلة عن المادة المقروءة . ومن الواجب أن يستخدم المدرس المعالج الخطوات التعليمية الصحيحة التى تشبه تلك الخطوات المستخدمة فى تعليم القراءة وتنمية مهاراتها وقدراتها . وهكذا يمكن القول بأن المواد التى تناسب التدريب العلاجى بدرجة أكبر هى تلك التى تناسب برنامج التعليم الأساسى نفسه .

والفرق بين التدريب العلاجى والتدريب الأساسى للتنمية القرائية هو فى مدى تفرد التعليم ومدى دراسة القارىء المعاق وليس فى أصالة الطرق والمواد . إن تشخيص الحالة القرائية سيوضح نوع المادة التى يجب إستخدامها ومستوى هذه المادة . ويرى المؤلفون أن استخدام المختارات القرائية فى الخطة العلاجية أمر أساسى وأنه من الواجب أن تتضمن الخطة العلاجية لكل قارىء معاق قراءة هـذه المختارات وأن يكون التدريب عليها بنفس الطريقة المستخدمة فى برامج التنمية القرائية تقريباً . فهناك عدة خطوات تستخدم فى تدريب التلاميذ على قراءة هذه القطع المختارة من أجل تنمية قدرتهم فى القراءة سواء أكان التدريب على القراءة يتم داخل الفصل أو فى المركز القرائى أو العيادة . وهى خطوات ضرورية لتحقيق التدريب الجيد على القراءة فى كافة المستويات من الصف الأول الإبتدائى حتى الجامعة . وتكون هذه الخطوات خطة الدرس للتدريب على قراءة قطع مختارة خطوة خطوة على النحو الآتى :

١ — الإعداد للقراءة .

٢ — تقديم الكلمات الجديدة أو الصعبة .

٣ — تحديد الهدف من القراءة .

٤ — توجيه القراءة الصامتة .

٥ — مناقشة محتوى المادة المقروءة .

٦ — إعادة القراءة إذا كان ذلك ضرورياً .

٧ — تنمية المهارات والقدرات الخاصة .

٨ — التوسع وتناول مواد إضافية لها علاقة بموضوع .
استخدام نتيجة القراءة أو استخدام القراءة وظيفياً .

ويحدث لسوء الحظ أن يهمل المدرس العلاجى بعض هذه الخطوات المستخدمة فى دروس القراءة العادية . إنه من الواجب أن يعد المدرس العلاجى طفله المعاق إعداداً جيدا لكل موضوع يقرأه أو أى قطعة قراءة مختارة . وتتضمن عملية الإعداد هذه تشويقه للقراءة وإعطاءه خلفية عن القطعة المقروءة وتعريفه بالكلمات الجديدة فى كل قطعة . وعلى الطفل الطفل المعاق — شأنه فى ذلك شأن الطفل العادى — أن يعرف الهدف من القراءة قبل أن يبدأها . وهناك خطوة يجب ألا تهمل أبداً وهى الخطوة الخاصة بتنمية المهارات والقدرات القرائية إذ أن لهذه الخطوة أهميتها الكبيرة بالنسبة للتدريب العلاجى . فقيام الطفل المعاق بمجرد القراءة ومناقشة القطعة المقروءة لن يؤدى تلقائيا إلى تنمية المهارات والقدرات الضرورية لنمو القدرة على القراءة نموا منتظما . وتحدث أهم مظاهر التدريب العلاجى خلال عملية الإعداد التى تسبق القراءة ذاتها ففى هذه الخطوة يقدم المدرس الكلمات الجديدة ويضع للطفل هدفا من قراءته ويحدث ذلك أيضاً فى النشاط التدريبى الذى يعقب عملية القراءة عندما يدربه المعلم المعالج على تنمية مهاراته وقدراته القرائية . وتبدو مهارة المعلم عندما يرى الطفل المعاق كيف يقرأ ويمده بالخبرات والتدريبات اللازمة لتنمية المهارات والقدرات الخاصة التى تجعل من الطفل قارئاً ماهراً .

ويحتاج عدد كبير من الأطفال المعاقين فى القراءة إلى أن نعطيهم مزيداً من التدريب أكثر مما يحتاجه الأطفال العاديون . وسوف نقدم فى الفصول المقبلة الخاصة بالتدريب العلاجى لنواحى ضعف محددة فى القراءة بعض الاقتراحات الخاصة بنماذج للتمارين الإضافية التى يمكن استخدامها .

وعلى القارىء أيضاً أن يستخدم حصيلة ماقرأ فى نشاط إبداعى . فإذا كانت القطعة التى قرأها تدور مثلا حول أساليب السيطرة على الفيضانات فمن المهم بالنسبة له أن يقـوم برسم « نهر » ليوضح ما أمكنه معرفته عن طريق القراءة كما يفعل الأطفال الآخرون فى برامج تنمية القراءة العادية . ذلك أن إستخدام حصيلة القراءة إجراء مفيد . بل هو إجراء ضرورى رغم أنه كثير مالايحظى بالإهتمام بالنسبة للأطفال المعاقين . إنه من الممكن إستخدام حصيلة القراءة فى إجراء مناقشة حول الموضوع أو صورة يرسمها الطفل أو رسم تخطيطى لموضوع معين أو خريطة يخططها لأى مشروع من هذه المشروعات . ويجب أن نلاحظ أن الوقت الذى يعطى لهذه الأنشطة يجب أن يكون قصيراً نسبيا ولكن أهم شىء هو أن يكون هذا النشاط الإبداعى من عمل الطفل .

ومن الأساليب التى تساعد المدرس المعالج أن يحتفظ بسجل لما يحققه الطفل من تقدم . ويتضمن هذا السجل الكتب التى قرأها الطفل والتمرينات التى إستخدمها المدرس معه ومدى نجاح كل منها ، والرسم البيانى الذى يستخدمه المدرس ليظهر للطفل ماحققه من تقدم ونتائج الاختبارات الفترية ، والأدلة على ميول الطفل ودور فعله تجاه مختلف أجزاء البرنامج العلاجى . وبدراسة المدرس المعالج لهذا السجل يمكنه أن يربط بين فترات النمو القرائى السريع ونوع الكتب التى كانت تقرأ فى هذه الفترة والتمرينات التى كانت تعطى للطفل . كما أن دراسة المعلم للسجلات الأخرى السابقة سوف تذكره بالحالات القديمة والأساليب التى كانت ناجحة فى علاج حالات مشابهة للحالة التى يقوم بعلاجها . وفى وسع المدرس المعالج أن يعد ملفاً خاصا بهذه السجلات مرتبة طبقا للحالة الخاصة بكل منها .

يجب أن تكون العملية التدريبية ذات معنى للطفل : :

من الأسباب التى تجعـل الطفل المعاق يشعر بوطأة الصعوبة التى

يواجهها أنه لا يعرف الأساليب التى تجعل منه قارئاً جيداً . وعلى المدرس المعالج ألا يقـــوم فحسب باتخاذ الخطوات التى تستهدف التنمية المنتظمة لمهارات الطفل وقدراته القرائية بل يقوم كذلك بإعطاء الطفل فكرة عن هذه الخطوات . فعلى المدرس مثلا ألا تقتصر على تدريب الطفل على إستخدام مؤشرات السياق ليتعرف بها على معنى الكلمات بل عليه كذلك أن يظهر له مدى فائدة هذه الوسيلة فى تعرفه على الكلمات . وعليه أيضاً أن يظهر له كيف يمكنه أن ينظم المادة التى يقرؤها حتى يمكنه أن يحفظها بصورة فعالة . ولماذا يؤدى هذا التنظيم إلى فعالية أكبر . وعلى الطفل أن يدرك أهمية قراءة بعض المواد بعناية أكبر مع اهتمامه بالتفاصيل بينما يمكنه أن يقــرأ مواد أخرى بسرعة كى يفهم المعنى الإجمالى فحسب .

وإذا كان المدرس المعالج يتوقع من الطفل المعاق أن يتدرب على معرفة العناصر التى تتكون منها الكلمة فعليه أن يشرح له أهمية هـــذه الطريقة فى تعرفه على الكلمات الجديدة . لقد ظل الكثيرون من المدرسين المعالجين يعتقدون أن عليهم أن يوجدوا عند الطفل الرغبة فى قراءة مادة معينة فى مستوى الصعوبة المناسب وأن هذا سيجعل الطفل يقوم بتنمية مهاراته القرائية تلقائياً . إن هـــذا الرأى مشكوك فى صحته . والرأى الأفضل هو أن ندرب الطفل على طريقة القراءة ، وعلى استخدام كل من المهارات القرائية التى تدرب عليها . فمثلا إذا تدرب الطفل على نطق مجموعة الحروف التى تضاف إلى أوائل الكلمات فمن الأفضل كذلك أن نجعله يعرف هذه الحروف وكيف تغير معنى الكلمة عندما تضاف إليها .

وسيجد المدرس المعالج أن قيامه بشرح عمليات القراءة للمتعلم يساعده على حل ما يصادفه من صعوبات فى القراءة وأن تدريب الطفل عـــلى التعرف على أجزاء الكلمات تدريباً منفصلا قاصراً على هذه الأجزاء

دون سواها لن يكون له نفس الفعالية التي تكون عندما يستخدم المعلم أسلوباً ذا معنى بالنسبة للمتعلم . ولهذا نجد أن البرامج الحديثة لتنمية القدرة على القراءة قد خططت بصورة تمكن الطفل من تنمية المهارات والقدرات التي هو فى حاجة إليها مع إفهامه فائدة كل منها . أما بالنسبة للبرنامج العلاجى فمن الواجب أن يهتم اهتماماً أكبر من ذلك بشرح خطوات العلاج للطفل . لقد ذهبت تلك الأيام التي كان مفروض فيها أنه إذا أوجدنا حافز القراءة عند الطفل فسيمضى قدما وحده دون مساعدة غيره لتنمية تلك المهارات التي لا يعرف شيئاً عن حقيقتها .

يجب أن تكون الإجراءات العلاجية قريبة الشبه بعملية القراءة ذاتها :

على الرغم من وجود معينات آلية كثيرة لاستخدامها فى عملية التدريب العلاجى على القراءة فإن معظم النمو فى القراءة ينجم عن التدريبات التي لها صلة بالقراءة ذاتها . ولهذا ليس من الضرورى إستخدام تلك المعدات باهظة التكاليف بل كثيراً ما يكون فى إستخدامها مضيعة للوقت الذى يمكن استخدامه بصورة أفضل فى نشاط قرائى أكثر فعالية . ولهذا فعند إنشاء مركز قرائى أو عيادة للقراءة يجب أن تكون الأفضلية للحصول على مواد قرائية عديدة متنوعة . وتشمل هذه المواد الكتب والكتيبات وكتب التدريبات الخاصة بتنمية المهارات القرائية فى مستويات من الصعوبة مختلفة . ومن الأشياء الأخرى التي يستحسن أن تكون موجودة بالمركز أو العيادة آلة كتابة ذات حروف كبيرة الحجم حتى يقوم المدرس باستخدامها فى كتابة المادة التدريبية والمفردات التي يستخدمها فى علاجه للحالات الخاصة .

ومن الواجب ألا تستهدف التمرينات تنمية المهارات الخاصة فحسب بل من الواجب كذلك أن يستخدم التلميذ هذه المهارات فى قراءة مادة

ذات معنى . فمثلا إذا كان المدرس المعالج يدرب التلميذ على الإدراك السريع للكلمات وإستخدم فى ذلك بطاقات العرض السريعة لعرض الكلمات على الطفل عرضاً سريعاً فمن الأفضل بعد أن يقوم التلميذ بالتدريب على قراءة الكلمة أن يطلب منه المدرس أن يذكر ما إذا كانت هـذه الكلمة تشير إلى حيوان ما أو تدل على عمل معين . إن هذا أفضل بكثير من أن يقوم الطفل بقراءة الكلمة دون أن يشير إلى ماتعنيه . وعنـد القراءة لايجب أن يقتصر نشاط الطفل على التعرف على الكلمات بل يجب كذلك أن يربط بين الكلمة والمعنى الذى تدل عليه ولهذا فإن التمرينات التى تهتم بالتدريب فى إطـار محتوى معين هى أفضل من تلك التى تهتم بالتدريب المنفرد الذى لا يتم فى إطار مادة يقرؤها التلميذ . وسوف نوضح فى الفصول التالية هذا المبدأ الهام من مبادىء التدريب العلاجى .

وكلما كانت تدريبات المهارات والقدرات القرائية قريبة الشبه بالقراءة الحقيقية كان من المحتمل أن ينتقل أثر هـذا التدريب إلى القراءة العادية التى يقوم الطفل بها . فمثلا إذا أراد المدرس زيادة معرفة التلميذ بأصوات الحروف وقام بتدريبه على ذلك فى سياق عبارة فمن المحتمل كثيراً أن ينتقل التلميذ أثر هذا التدريب عندما يقوم التلميذ بالقراءة على إنفراد . وهذا أفضل مما لوقام بتدريبه عـلى تلك الأصوات مستخدما تمرينات منفصلة . إن التلميذ فى الحالة الأولى سيستخدم ما تعلمه فى مواقف تعليمية جديدة كما أنه سوف يعتاد على التعرف على الأنماط الصوتية فى الكلمات الصعبة التى تصادفه ويكتشف وسائل أخرى مفيدة تساعده فى التعرف على الكلمات .

على المدرس أن يكون متفائلا :

من الواجب أن يكون المدرس الذى يساعد التلميذ المعاق قرائياً على التغلب على ضعفه شخصا متسما بالنشاط والمرح . وعليه أن يجعل تلميذه

يشعر بالثقة فيه . وقد تبدو العقبات التى تقف فى طريق إصلاح الضعف الشديد فى القراءة عقبات لا يمكن التغلب عليها، ومع ذلك فعلى المدرس أن يشعر التلميذ المعاق بأنه واثق من أنه سوف يتقـــدم فى قراءته . وتأتى هذه الثقة التى يشعر بها المدرس بعد أن يكون قـــد قام بتفهم صحيح لمـــا يحتاجه الطفل من تدريب وشخص حالة الطفل تشخيصاً صحيحاً ووضع برنامجاً علاجياً أحسن إعـــداده مسبقا بحيث تصبح خطواته واضحة فى ذهنه كل الوضوح . أن المدرس يشعر بثقة كبيرة عندما يكون مدركا لما سيقوم به فى كل جلسة علاجية . وهذه الثقة التى يحس بها المدرس تنتقل بدورها إلى التلميذ المعاق . ويحسن الإعداد يتحقق دائماً التقدم فى العلاج .

وعلى المدرس أن يكون متفائلا لأن الغالبية العظمى من حالات التأخر القرائى تظهر تحسنا فوريا عنـــد تناولها بالعلاج . فإذا أحسن المدرس تقييم مظاهر الضعف القرائى عند الطفل والصفات المميزة له وإذا وضع برنامجا على أساس دراسة فردية صحيحة للطفل فإن النجاح يكون متوقعاً. ولكن قد يحدث أن تهتز ثقة المدرس فى بعض الأحيان . فهناك فترات يشعر فيها المدرس المعالج بأن التقدم غير واضح . ويحدث هذا بالنسبة لكل الحالات العلاجية تقريباً . ولكن على المدرس أن يظل واثقاً فى أن الطفل سيتغلب على صعوباته حتى فى تلك الفترات التى يبدو فيها أن الأمور ليست على ما يرام . وقد يحدث فى بعض الأحيان أن يعيد المدرس النظر فى خطته وفى تشخيصه ولكن لا يجب أن يقلل هذا من ثقة المدرس فى نجاح الطفل فى نهاية الأمر .

يحتاج الطفل إلى كل من العمل الجماعى والعمل الفردى :

يحتاج الطفل المعاق – شأنه فى ذلك شأن الطفل العادى – بل ربما بدرجة أكبر – إلى أن يشارك فى تجاربه مع الآخرين . ولهـــذا فمن

الواجب تنظيم عمله بالفصل حتى يتسنى له المشاركة فى أنشطة الفصل العامة وحتى يدرك أن هناك أطفالا آخرين يعانون من مثل مايعانى . ولهذا فمن الأفضل أن يعمـــل الأطفال المعاقون فى مجموعات كلما كان ذلك ممكنا . وسوف يستفيد الطفل المعاق كثيراً عندما يرى أن الأطفال الآخرين حوله الذين يواجهوان نفس الصعوبة التى يواجهها قد حققوا تقدما فى التغلب عليها . وكثيراً ما يظن أن العمل العلاجى يتطلب عزل الطفل عن الآخرين وتدريبه حتى يتغلب على نواحى ضعفه . إن مثل هذا الأسلوب فى التدريب غير حكيم على الإطلاق . فما يدعم قدرة الطفل أن يرى أطفالا آخرين يتعلمون القراءة وأن هؤلاء الأطفال قـــد نجحوا فى إستخدام مهاراتهم الجـــديدة .

والبرنامج الصيفى الذى تعده العيادة التربوية النفسية بجامعة « مينسوتا » أحسن مثال لإيضاح كيف يمكن إعطاء الطفل علاجاً جماعياً وفردياً فى القراءة . وبطبيعة الحال يمكن لمركز القراءة بالمدرسة أو لعيادة القراءة أن تقـــوم ببعض التعديلات البسيطة لهذا البرنامج . إن الأطفال الذين يلتحقون بالعيادة الصيفية للقراءة فى جامعة « مينسوتا » هم فى غالبيتهم من الأطفال المعاقين بصورة كبيرة . ويمكن وصف معظمهم بأنهم من الحالات المعقدة . وأفضل وسيلة استخدمناها مع هؤلاء الأطفال هى أن نقسمهم إلى مجموعات أو فصول يتراوح عدد تلاميذها بين ١٥ ، ٢٠ تلميذاً . ويقومون خلال فترة الصباح كلها بالعمل مع معلمة فصل . ويقوم هؤلاء التلاميذ فى الفصل بدراسة وحدة قرائية بها موضوعات مختارة من كتب القراءة الأساسية فى مستوى يناسب غالبية التلاميذ فى الفصل بحيث يقرأونها بسهولة . وبالإضافة إلى هذه الموضوعات نجد التلاميذ عدداً من مراجع القـــراءة بالفصل . فهناك كتب مصورة ، وصور توضيحية فى كتب أخرى تمدهم بالمعلومات. وبالإضافة إلى الوحدة التى يقرؤها جميع التلاميذ

تقوم المعالجة بتدريبات جماعية مستخدمة مواداً أساسية فى المستوى المناسب لكل مجموعة داخل الفصل وعلاوة على ذلك فإن كل طفل يذهب لمدة تتراوح بين نصف ساعة وساعة لمقابلة المدرس المعـالج إما منفرداً أو فى مجموعة صغيرة مكونة من أربعة أو خمسة أشخاص. وفى هذا اللقاء يعطى الأطفال تدريبات علاجية مخصصة لعلاج الضعف الخاص بكل منهم. وتتكون هذه المجموعات الصغيرة من تلاميذ يعانون من نفس العائق — أما الأطفال الذين لايمكن ضمهم إلى إحدى هذه المجموعات فإنهم يقابلون المدرس المعالج على إنفراد . إن المدرس المعالج فى المركز القرائى العادى بالمدرسة لايتاح له عدد إضافى من العاملين الذين يساعدونه فى التعامل مع هذه المجموعات الصغيرة . ولهذا فإن التعديل الذى نوصى به مركز القراءة بالمدرسة هو أن نجمع الأطفال الذين نرى أن عائقهم أقل درجة من غيرهم أو الذين يشتركون فى عائق معين كالبطء فى القراءة مثلا — نجمع هؤلاء فى مجموعات كبيرة نسبياً لإعطائهم التدريبات المناسبة . أما الأطفال الذين يعانون من عوائق أكثر تعقيداً فيمكن وضعهم فى مجموعات أصغر . ومن الممكن القيام بهذه التدريبات الجماعية فى الصباح . أما بعد الظهر فسيكون لدى المدرس المعالج من الوقت ما يمكنه من التعامل مع مجموعات صغيرة أو مع أفراد .

يجب أن تستعين الخطة بجهود الآخرين :

على الرغم من أن تنفيذ الخطة العلاجية هو من المسئوليات المباشرة للمدرس المعالج إلا أنه من الواجب الإستعانة كذلك بأشخاص آخرين فى صياغة الخطة والمساعدة فى تنفيذها . ومن الأشخاص الذين يمكن الإستعانة بهم : مستشارون من الخـارج — ومدرسو الفصل والآبـاء والطفل المعاق نفسه .

يجب أن تستعين الخطة بمستشارين من الخارج :

ربما كان من غير المعتاد أن يشترك فى وضع الخطة ناظر المدرسة

والأخصائى النفسى بها والأخصائى الاجتماعى وأحد الأطباء وخبير الوسائل التعليمية وأخصائى فى النطق وممرضة المدرسة ، وأن يكون لهؤلاء أى اتصال بالعلاج المباشر للقارىء المعاق . ولكن قد يحدث أن يكون للنظر الثاقب لواحد من هؤلاء أو لعدد منهم أكبر الأثر فى صياغة الخطة العلاجية الفردية المناسبة للطفل . كما أن معرفتهم بالعائق القرائى الذى يواجهه الطفل وبالخطة العلاجية التى وضعت له تساعدهم فى تنسيق جهودهم لتتمشى مع خطة العلاج . إن بعض الأطفال لاتقتصر متاعبهم على مجال القراءة بل قد يتلقون المساعدة كذلك من الأخصائى الاجتماعى أو من أخصائى النطق ولهذا فمن المهم للمدرس المعالج أن يشارك معلوماته معهم ويتبادل معهم الآراء بإنتظام .

يجب أن تستعين الخطة بمدرس الفصل :

يرى معظم الناس — بما فيهم معظم القراء المعاقين وآباؤهم أن قياس النجاح أو الفشل فى القراءة يتم لا فى مراكز القراءة وعياداتها بل داخل الفصل نفسه . فهناك يقضى الطفل الجزء الأكبر من يومه ويدعم علاقاته الاجتماعية مع أقرانه . فإذا أراد الطفل أن يجد النجاح داخل المدرسة فعليه أن يجده داخل الفصل . لهذا كان على المدرس المعالج أن يتعاون كل التعاون مع مدرس الفصل وأن يشاركه معه فى التخطيط المبدئى للعلاج ويستمر هذا التعاون حتى يقوم المدرس بتنسيق جهوده داخل الفصل مع ما يبذله المدرس المعالج من جهد . ويتمكن المدرس المعالج بفضل ملاحظته للتلميذ المعاق ملاحظة مباشرة داخل الفصل وبفضل تشاوره مع مدرس الفصل أن يخطط للأنشطة التى يكون لها فائدة مباشرة على الطفل داخل الفصل . فمثلا إذا كان مدرس الفصل قد طلب من تلاميذه أن يتطوعوا باختيار بعض الكتب التى يرون أنها تستهوى زملاءهم ثم يقومون بتقديمها داخل الفصل فعندئذ يكون فى وسع المدرس أن يشجع

الطفل المعاق الذى لا يشعر بثقة كافية فى نفسه على أن يقوم بما طابه المدرس . ومن الممكن أن يختار للطفل كتاب يكون فى مقدوره أن يقرأه بنجاح ويكون فى نفس الوقت مشوقاً لزملائه . ومن الممكن أن يتيح المدرس المعالج للطفل فرصة التدريب على قراءة ما يريد قراءته لزملائه داخل الفصل حتى يكتسب الثقة التى هو فى حاجة إليها . وفى وسع مدرس الفصل بدوره – بعد تشاور مع المدرس المعالج – أن يطوع ما يطلبه من تلاميذه داخل الفصل حتى يكفل للطالب المعاق شعوراً بالنجاح إذا هو بذل جهداً صادقاً . فقد يحدث كثيراً أن يكون التلميذ المعاق قد حقق تقدماً حقيقياً وسريعاً فى القراءة داخل مركز القراءة . ولكن عندما يذهب إلى الفصل فى الجزء الباقى من اليوم يجد أن التلاميذ يقومون بقراءة مادة أعلى من مستواه فيؤدى ذلك إلى أن يحرم من إثبات ذاته ويفقد فرصة ممارسة تلك المهارات القرائية التى تدرب عليها فى المركز القرائى كما يفقد فرصة النظر إلى نفسه ونظر الآخرين له على أنه شخص قادر على القراءة . وهكذا قد يفقد الطفل الاتجاه الإيجابى نحو القراءة وقد يفقد أيضاً الشعور بالثقة الذى يعتبر شيئاً ضرورياً لعملية التعلم ذاتها .

يجب أن تستعين الخطة بجهود الوالدين :

هناك سببان يجعلان تعاون الوالدين أمراً ضرورياً لنجاح العلاج القرائى . أولهما أن فى وسع الوالدين أن يسهما مساهمة فريدة فى تفهم المدرس المعالج لحقيقة الطفل . فالوالدان يهتمان بسلوك طفلهما خارج المدرسة . ولهذا فهما يدركان بعض المظاهر التى قد لا يدركها المدرس . مثال ذلك أن الوالدين هما اللذان ينبهان المدرس المعالج إلى مظاهر التوتر أو الضيق الذى قد ينجح الطفل فى إخفائهما فى المدرسة . والوالدان هما أول من يحس بأى إتجاه إيجابى عند الطفل نتيجة إستجابته للعلاج القرائى .

والسبب الثانى هو أن الوالدين لهما أهميتهما فى حيـــاة الطفل . فإذا تفهم الوالدين الخطة العلاجية وأيداها كان فى ذلك تشجيع كبير للطفل كى يتغلب على مشاكلة القرائية .

وعلاوة عـــلى ذلك فإن الوالدين يشعران بالقلق إزاء المشاكل التى يواجهها طفلهما بل وفى بعض الأحيان يكون قلقهما هذا كبير للغاية . ولذلك فإن تفهمهما الكامل للخطة العلاجية ومعرفتهما بما أمكن تحقيقه يخفف من هذا القلق البالغ . وهناك من الوالدين من يهتمان بتقديم مساعدة مباشرة لطفلهما فى القراءة . وفى وسعهما أن يقدما قدراً كبيراً من المساعدة — ولكن مساعدتهما هذه تكون ذات فائدة أكبر إذا هما قاما بها بتوجيه من المدرس المعالج حتى يدعما الجهود العلاجية التى يبذلها ويزيدا من فرص نجاحها .

يجب أن تستعين الخطة العلاجية بالطفل :

إن المركز الحقيقى لأى خطة علاجية هو الطفل المعاق نفسه . فالطفل هو الذى عليه أن يتعلم فإذا لم يكن متحمسا للخطة أو كان غير مؤمن بها ذهبت جهود المستشارين والمدرسين والآباء دون كبير جدوى . ولهذا فعلى الطفل أن يساعد فى صياغة الخطة بأكبر قدر ممكن . وغالباً مايكون لكبار التلاميذ نظرات صائبة فى سبب ضعفهم فى القراءة . ولهذا نجد أن عدداً كبيراً من المدرسين العلاجيين الذين يتسمون بالحكمة قـــد إهتموا بالإستعانة بالتلاميذ أنفسهم فى وضع خطة الأنشطة القرائية المختلفة وإختيار المادة التى يقرأونها وتحديد أهداف قراءاتهم واعتبروا أن هذا التعاون من قبل التلاميذ هو الخطوة الضرورية الأولى لحفزهم على تحسين مستوى قراءاتهم . إن أول ما يجب أن يقوم به المدرس المعالج هو أن يناقش مع التلميذ مشاعره وإتجاهاته نحو القراءة والخطط التى سيقوم بتنفيذها من أجل تنمية قدرته . إن هذه المناقشة تساعد التلميذ على إيجاد مشاعر واتجاهات أكثر إيجابية نحو القراءة ونحو عملية التعلم بل ونحو ذاته . إنه لمن المهم بالنسبة

لكل شخص له علاقة بعملية العلاج — ويأتى الطفل نفسه على رأس هؤلاء — أن يتفهم البرنامج العلاجى ويؤيده ويتعاون فى تنفيذه .

الملخص :

عند وضع خطة علاجية مناسبة يجب أن نحدد العوائق التى تقف فى سبيل نمو القدرة على القراءة . وعلى الرغم من أن العلاج يختلف باختلاف القارىء المعاق إلا أن هناك بعض العناصر المشتركة بين كافة البرامج العلاجية. فمن الواجب تصميم الخطة العلاجية بحيث تركز على النواحى التى يحتاج الطفل التدريب عليها — طبقا لما أظهره التشخيص . ولهذا فليس هناك طريقة واحدة يمكن إستخدامها لعلاج كافة الحالات . ومن الواجب أن يتم التخطيط لكل حالة بعناية كبيرة وأن تكتب خطة العلاج . وقد يكون من الضرورى إجراء تعديلات فى الخطة بين وقت وآخر حتى تتمشى مع إحتياجات الطفل . ومن الواجب إستخدام أساليب متعددة حتى وإن استهدف البرنامج العلاجى معالجة عائق محدد . وقد يجد المدرس المعالج فى كتب المدرس والكتب المصاحبة لكتاب القراءة بعض الأساليب الجيدة التى يمكنه أن يستخدمها .

ومن الواجب أن تكون البرامج العلاجية فردية وأن يكون تخطيطها متمشياً مع حاجات الطفل وصفاته المميزة . ومن الضرورى إجراء التعديل المناسب فى أسلوب التدريب كى يناسب نواحى القصور التى يعانى منها الطفل مثل ضعف سمعه أو بصره . ولا يجب أن يتم التدريب على مهارة أو قدرة قرائية ما بمعزل عن عملية القراءة ذاتها . بل يتم ذلك عن طريق القراءة الهادفة . أما بالنسبة لحسات العلاج فمن الواجب تخطيطها بحيث لا يحس الطفل بالإرهاق أو يتشتت إنتباهه .

والتنظيم الحسن للتدريب العلاجى أمر ضرورى وذلك حتى تتم تنمية المهارات والقدرات بأسلوب سهل يسير دون إرهاق للتلميذ لا داعى له . ومن الواجب ألا تنال ناحية معينة إهتماماً أكبر مما يجب على حساب ناحية

أخرى ضرورية . وعلى المدرس كذلك أن يجعل الطفل مدركاً للخطوات التى سيتبعها فى تدريبه .

وعلى البرنامج العلاجى أن يشجع الطفل . إذ أن جزءاً كبيراً من متاعبه راجع إلى فقدان ثقته فى قدرته على التعلم . والتفاؤل من الصفات التى يجب أن يتصف بها المدرس . وعليه أن يشيد بما يحققه التلميذ من نجاحات . ويوضح له مدى تقدمه . كما يجب إختيار مادة القراءة بحيث تتمشى مع قدرات الطفل وإحتياجاته التدريبية وبحيث تناسب مستواه والمحتوى الذى يميل إليه ولا تكون مخصصة لأطفال أقل سناً منه . إن على المواد المستخدمة فى التدريب العلاجى أن تكون صعوبتها بحيث يتمكن الطفل من فهم ما يقرأ وأن يكون نضجها بحيث يجد الطفل حافزاً على قراءتها . ويجب ألا يكون هناك أى تهاون فى إختيار المادة المناسبة من حيث صعوبتها إذ أن الطفل يفقد الحافز لقراءة مادة لا يقدر على قراءتها مهما كان موضوعها جذاباً له . ومن الواجب بالنسبة للتدريب العلاجى إختيار الأسلوب التعليمى الصحيح وتجنب الأساليب المصطنعة والتدريبات المنعزلة .

وعلى المدرس المعالج أن يستعين فى وضع الخطة العلاجية بالخبراء الذين يحتاج إليهم وبمدرس الفصل والوالدين وبالطفل نفسه وهو أهم هؤلاء المستشارين جميعاً .

الفصل التاسع

علاج عيوب مؤشرات المعنى
فى التعرف على الكلمة

الفصل التاسع

علاج عيوب مؤشرات المعنى فى التعرف على الكلمة

إن مهارة التعرف على الكلمة جزء رئيسى من معدات القارىء الجيد على أى مستوى . وكلما نضج الطفل فى القراءة زادت بالتدريج مطالب المواد والطرق المستخدمة فى تعليمه من الإستقلال فى التعرف على الكلمة . والطفل الذى يفشل فى تنمية أساليب فعالة للتعرف على الكلمات التى تناسب مستوى تقدمه سيصبح معاقاً فى كل جوانب القراءة الأخرى .

يجب أن تقوم الأساليب الحديثة فى تعليم التعرف على الكلمة على أساس تكامل الطابع الفريد لنمو القراءة كما حللها المشتغلون ببحوث القراءة وعلى أساس الإتصال الشفوى كما حلله المشتغلون ببحوث اللغويات . إن دراسات القراءة التى أجريت على الصف الأول تحت إشراف مكتب الولايات المتحدة للتربية قدمت لنا رؤية جيدة فى نمو مهارات التعرف على الكلمة . وإن الخلاصة الرئيسية التى توصل إليها بوند وديكسترا (٢٣) من تحليلهم لمعلومات جمعت مع سبع وعشرين دراسة فردية تقدم لنا بعض الأدلة القاطعة على أهمية مهارات قراءة الدرس فى النجاح فى القراءة . وقد وجدا أنه ينبغى تركيز الإهتمام على مهارات التعرف على الكلمة بصرف النظر عن الأسلوب المستخدم فى تعليم القراءة فى الصف الأول . وقد أشارات دراسة تتبعية فى السنة الثانية (٦٤) إلى أن ذلك يصدق أيضاً على الصف الثانى .

وقد أظهر التحليل التجميعى أيضاً أن كثيراً من الإختلاف أو التباين فى النجاح فى القراءة طيلة السنتين الأوليين من تعليم القراءة يرجع إلى الصفات أو الخصائص التى يحضرها الطفل للموقف التعليمى . وإن قدرات مثل التمييز البصرى والسمعى وألفة الطفل بالمواد المطبوعة قبل إلتحاقه بالصف الأول

ترتبط بدرجة كبيرة مع النجاح فى تعلم القراءة مهما كان الأسلوب المستخدم فى بداية التعليم . وهذه الصفات أو الخصائص يعتبرها بعض المؤلفين ذات علاقة مباشرة مع إهتمام الطفل قبل المدرسة بالكلمات ورموزها المطبوعة . وهذه القدرات هى عوامل الاستعداد لتنمية مهارات التعرف على الكلمة .

إن المعلومات المجمعة من هذه الدراسات المستفيضة تبين بالإضافة إلى ذلك أن الجمع بين الطرق المختلفة بما فى ذلك طرق كتب القراءة الأساسية والتدريب الصوتى اللغوى والخبرات اللغوية يفضل أياً من هذه الطرق إذا استخدم وحده إن الأساليب ذات الفعالية الخاصة فى تنمية مهارات التعرف على الكلمة لم تكن على نفس المستوى من الفعالية فى مجالات الفهم . وعلى العكس من ذلك احتاجت الأساليب التى ركزت على المعنى مثل أسلوب الخبرة اللغوية وأسلوب القراءة الأساسية إلى تكملتها أو زيادتها ببرنامج مركز للتعرف على الكلمة .

وقد بنيت هذه الدراسات أيضاً أن البرنامج الأساسى للقراءة ينبغى أن يعمل على تحقيق توازن أفضل بين الكلمات المنتظمة صوتياً التى يؤكدها علماء اللغة وبين الكلمات ذات النفع أو الاستخدام الواسع التى تؤكدها كثير من كتب القراءة الأساسية . وإن إستخدام المفردات التى اختيرت بدرجة كبيرة على أساس تكرار أو شيوع إستخدامها ونفعها يمكن أن يخلق مشكلات للتعرف على الكلمة . وكان من البين أو الواضح أيضاً أن الاستخدام الوحيد لكلمات تهجى بطريقة صوتية منتظمة يجعل من الصعب اكتساب معانى القراءة .

وقد أظهر التحليل أن تشجيع الطفل على كتابة الكلمات أثناء تعلم قراءتها وتشجيعه أيضاً على الربط بين الكلمات وبين أصواتها ومعانيها كان مفيداً فى تنمية مهارات التعرف على الكلمة .

فى الفصلين التاليين سنعنى بكيفية علاج الصعوبات فى مهارات إدراك الكلمة وهى المهـــارات الضرورية فى التعرف على الرموز المطبوعة لمعانى الكلمات . هذه المهارات ينبغى تعليمها لتشجيع الطفل على محاولة التعرف السريع للكلمات المعروفة أو المألوفة جزئياً . وذلك حتى يكون قادراً على تجميعها فى وحدات فكرية . ويجب فى نفس الوقت تدريب الطفل على تشخيص الكلمة والتعرف على أجزائها حتى يستطيع تنمية مهارة فك رموز الصور المطبوعة للكلمات والتى رآها أولا فى صورها المكتوبة . وهذه المهارات ليست من السهل تنميتها وليس بمستغرب أن بعض الأطفال يواجهون صعوبة قبل إكتسابها . والواقع أن معظم القراء العاجزين جداً يعانون من ضعف فى مجال التعرف على الكلمة .

إن دراسة الكلمة تتضمن نوعين من الأهداف :

أولهما : توسيع نطاق معانى المفردات وتعلم أساليب التعرف على الكلمة حتى تصاحب المعانى عملية إدراك الرموز وتشخيصها . ويجب أن يتعلم الطفل الربط بين الرموز المطبوعة ومعانيها . ويجب أن تكون معانيها واضحة ودقيقة حتى يفهم المواد التى يقرأها . ويجب عليه أيضاً أن يكون قادراً على أن يختار من بين كل معانى الكلمة المعنى الصحيح للسياق المعين الذى تستخدم فيه الكلمة . إن كلمة « جرى » أو « يجرى » مثلا وهى كلمة شائعة الاستخدام فى الكتب الأولية لتعليم القراءة لها معانى كثيرة مثل : جرى الولد — جرت العادة أو العرف — جرت مباراة — جرت المياه — جرت السفينة — جرى له شىء ومعانى أخرى .

ويجب أن يتعلم الطفل إستخدام السياق أثناء تعرفه على الرموز المطبوعة ليساعده ذلك على إختبار المعنى الصحيح من بين المعانى المختلفة التى أشرنا إليها ، وغالباً ما تكون الجملة وحدها قاصرة عن إعطاء معنى الكلمة وإنما يفهم معناها من مضمون القطعة . فالمعنى الدقيق لكلمة « جرى » فى جملة

مثل تعب الحصان بعد أن جرى » . قد لا يفهم من الجملة إذا كانت القطعة كلها تتحدث عن « سباق الخيول » . وبدون معرفة هذا المضمون للقطعة يكون من الصعب فهم المعنى الكامل لكلمة « جرى » .

وسنناقش فى الفصل الثالث عشر تنمية معانى الكلمة بالتفصيل . ومن المهم تعليم أساليب التعرف على الكلمة بطريقة تجعل الطفل يتعرف عليها بسرعة وعلى المعانى الصحيحة التى ترتبط بها .

ثانى أهداف دراسة الكلمة هو تنمية مجموعة من المعارف والمهارات المرنة التى تساعد الطفل على تعرف الكلمات التى سبق له معرفتها كما تساعده على إدراك كلمات جديدة بسرعة وفهم . إن تشخيص الكلمة والتعرف عليها عملية وثيقة الصلة بإدراك الكلمة . وإن أول إتصال بكلمة جديدة يستدعى تشخيص رموزها المطبوعة من حيث أصواتها ومعانيها والإتصالات التالية بعد ذلك تنمى التعرف على الكلمة . وبهذا المعنى فإن تنمية التعرف على الكلمة يقتضى تشخيصها كخطوة أولى فى هذه العملية . وتظل عملية التعرف فى حاجة إلى درجة من تشخيص الكلمة مالم تلتقط معانى الرموز المطبوعة بسرعة ومالم تصبح الكلمة كلمة بصرية إن تعليم التعرف على الكلمة مصمم لمساعدة الطفل على أن يقوم بثلاثة واجبات متداخلة .

أولها : أن يكون قادراً على تعرف الكلمات المعروفة بسرعة وبأدنى قدر من التحليل . مثلا لو أن الطفل يعرف كلمة « يذهب » ككلمة بصرية فينبغى عليه ألا يحللها إلى « يذ » و « هب » ناطقاً كل جزء على حده ثم يجمع بينهما مرة أخرى ليقرأ كلمة « يذهب » والواقع أن الطفل إذا فعل ذلك مراراً وتكراراً فستكون قدرته على القراءة محدودة جداً « وهناك أطفال يواجهون صعوبة فى القراءة لهذا السبب فقط .

ثانيها : يجب أن يكون الطفل ماهراً فى التعرف على الكلمات المعروفة

جزءياً مع إستخدام قليل من التحليل . فلو أن الطفل يعرف كلمة «يذهب» فينبغى أن يكون ماهراً فى تشخيصها فى كل صورها المختلفة . وإذا استخدم مهارته اللغوية فإنه لن يحتاج إلا للمحة لتساعده على تعرف وفهم معانى الكلمات : يذهب — نذهب . ومع زيادة نضجه يستطيع أن يفعل نفس الشيء مع كلمة « يذهبون » وفى مثل هذه الكلمات ينبغى على الطفل أن يتعلم تشخيص ومعرفة « أصل الكلمة » .

ثالثها : يجب أن ينمى الطفل مجموعة من المهارات المرنة التى تساعده على تشخيص الكلمات الجديدة بنفسه . ومع نضجه فى القراءة ينبغى أن يكون قادراً على نطق الكلمات الجديدة وأن يكون ماهراً لدرجة يستطيع معها أن يتعرف على هذه الكلمات صامتاً بدون إعاقة التفكير فى القطعة .

إن تعليم تشخيص الكلمة هى عملية معقدة فى الواقع . ومن المفهوم السبب فى أن تعليم القراءة قد حقق تقدماً من خلال مجموعة من الطرق مثل أسلوب التهجى القديم وأسلوب الكلمة الكلية الذى تقوم عليه طريقة « كوينسى » Quincy Method وأسلوب التركيز على الصوتيات الذى تقوم عليه طريقة بيكون وجوردون Beacon & Gordon .

وأسلوب التركيز على الجمل والسياق وأسلوب آخر حديث يقوم على الطريقة التكاملية أو التركيبية بإستخدام السياق والكلمات الكلية والصوتيات والتحليل البنائى أو البنيوى كمعينات لتشخيص الكلمة . والتعرف عليها . إن المشكلة الرئيسية للأسلوب الحديث تتمثل فى تعليم مجموعة مرنة من المهارات المطلوبة بدون أن نغفل إحداها (أى المهارات) أو نزيد التركيز على إحداها أو نقلل منه وذلك حتى يمكن أن نستخدم معينات التعرف الأكثر تحليلا وإستهلاكا للوقت عندما يحتاج إليها فقط .

وهناك خمسة أنواع على الأقل من التوازن يجب المحافظة عليها فى تعليم

الطفل الأساليب اللازمة له للتعرف على الكلمات المعروفة و لتشخيص كلمات جديدة بصرياً وصوتياً .

أولها : أن التوازن بين أساليب التعرف على الكلمة وبين تنمية معانى المفردات مرغوب فيه للنمو فى القراءة . وإذا كان هناك تدريب زائد على أجزاء الكلمة منفصلة فإن الطفل قد يكون مقتدراً فى تسمية الكلمات لكنه قد لايفهم مايقرأ . وقد يستطيع الطفل أن يقوم بمحاولة دقيقة إلى درجة معقولة فى نطق الكلمات الجديدة ولكن مالم يصاحب النطق أو التلفظ بفهم المعانى فإن النتيجة تكون خاطئة . ومع أن الدروس الأولى فى القراءة تستخدم كلمات شائعة جداً فإن المعلم الذى يهمل تقديم الكلمات فى السياق قد يشجع زيادة الإهتمام بأساليب التحليل على حساب معانى الكلمة . وعلى العكس من ذلك المعلم الذى يهمل تعليم مهارات التشخيص قد يدفع الطفل إلى القيام بمحاولات عشوائية ليقول أى كلمة تأتى إلى ذهنه أو قد يجعل الطفل معتمداً بدرجة كبيرة عليه . إن مهارات التعرف على الكلمة يجب أن تعلم فى سياق الكلام وفى سياق الكلمة ككل وليست أجزاء منفصلة . ويجب أن تعلم هذه المهارات كجزء من برنامج منسق .

ثانيها : من الضرورى وجود توازن بين اكتساب المفردات البصرية وهى الكلمات التى يستطيع الطفل معرفتها بمجرد النظر إليها — و بين اكتساب مهارات التعرف على الكلمة . ويجب أن يتعلم الطفل التعرف باللمح على عدد من الكلمات يتزايد بإستمرار لأن طلاقته فى القراءة تعتمد على هذه الكلمات . وهذه الكلمات أيضا تساعد كثيراً قدرته فى استخلاص المعنى من المادة المطبوعة . وإذا دُفع الطفل إلى إعطاء أهمية كبرى لجانب منها على حساب الجانب الآخر فإن النتيجة تكون خطيرة . وقد يوجه المعلم اهتماما كبيراً لإكتساب المفرادت البصرية لدرجة أن الطفل يفشل فى اكتساب الأساليب المطلوبة للتعرف على الكلمة . ومثل هذا الطفل قد يبدو فى

البداية وكأنه يتقدم لكنه سرعان مايصبح قارئاً عاجزا . وسيكون مفتقراً إلى الأستقلالية فى القراءة طالما أنه لاتوجد لديه طريقة لتشخيص الكلمات الجديدة بنفسه . إن برامج القراءة التى تركز على مهارات التعرف على الكلمة وتغفل تكوين المفردات البصرية تشجع الطفل على أن يصبح قارئاً بطيئا يبذل كثيراً من الجهد ويهتم بالتحليل الزائد . إن الطفل يحتاج إلى أن يكون مفردات بصرية متنامية باستمرار وأن يكون أيضا مجموعة من الأساليب المتنوعة للتعرف على الكلمة . وإن الطفل الذى يعزل أحد هذين الجانبين على حساب الآخر سيواجه صعوبات خطيرة فى القراءة . إن مثل هذا التوازن يعتبر أصعب أنواع التوازن فى تحقيقه . ونتيجة لذلك نجد أن هناك أطفالا يستخدمون فى القراءة تحليل الكلمات التى يعرفونها بالنظر . وهناك أطفال آخرون يحسون بالضياع عندما يحاولون نطق الكلمات الجديدة بالإعتماد على أنفسهم لأنهم ضعاف فى مهارات تشخيص الكلمة .

ثالثها : يجب أن يكون هناك توازن بين مؤشرات المعنى وبين المعينات التحليلية للتعرف على الكلمة . إن الطفل الذى يعتمد كثيراً على مؤشرات المعنى للتعرف على الكلمة سيقع فى كثير من الأخطاء التى لها علاقة بسيطة بمظهر أو شكل الكلمة التى أخطأ فيها . وتكون هذه الأخطاء بإحلال كلمات يتم بها المعنى مع أنها ليست كلمات المؤلف و لاتؤدى إلى المعنى الذى كان يقصده . مثلا : قد يقرأ الطفل جملة مثل : باض اليام فى العش على أنها : باض الحمام فى العش » . ومثل هذا القارىء غالبا مايكون غير دقيق ويخطىء فى الفهم . ومن ناحية أخرى تجد أن الطفل الذى يعتمد كثيراً على المعينات التحليلية والتجمعية (المزجية دون فهم المعنى قد يكون هو الآخر غير دقيق . وقد تعكس أخطاوءه أنه يربط بين الحرف وصوته بدرجة معقولة لكن هذا الربط لايوءدى إلى المعنى الحقيقى المعقول .

خذ مثلا جملة مثل : « ثقب المسمار لوح الخشب » قد تقرأ على أنها :

ثقب النجار لوح الخشب . ففى هذه الجملة والجملة السابقة لم يتحقق فهم المعنى المطلوب وينبغى أن ينمى الطفل قدراته فى كلا الجانبين وهما جانب التعرف على الكلمة وجانب مؤشرات المعنى . وعندما تنمو قدراته فى هذين الجانبين فإنه يستطيع أن يستخدمهما لتعزيز كل منهما للآخر . إن الطفل الذى يفتقر إلى الأساليب التحليلية للكلمة هو طفل معاق لأن التعرف المضبوط على الكلمة غالباً مايكون مستحيلا من السياق وحده . والطفل الذى يعتمد بدرجة كبيرة على تحليل الكلمة يعجز عن إستخدام السياق للإسراع بالتعرف والتحقق من دقة تعرفه من خلال المعنى الذى يترتب عليه .

رابعها : يجب المحافظة على التوازن بين الأساليب الصوتية والأساليب الدنيوية أو التكوينية . وإذا ركز المعلم كثيراً على التدريبات الصوتية فإن الطفل قد يفشل فى تنمية قدرته على إستخدام عناصر بنائية أكبر فى التعرف على الكلمة . وقد تكون النتيجة فى هذه الحالة استخدام الطفل لأسلوب تجزىء حروف الكلمة ومزج أصواتها كطريقة رئيسية له فى التعرف على الكلمة . وهو أسلوب يؤسف له وإن التركيز على هذا الأسلوب قد يعلم الطفل أن يفصل الكلمات إلى حد أن المزج بين أصواتها فى كلمة واحدة تصبح مستحيلة . ولكن إذا كان التركيز على العناصر البنائية والبصرية كبيراً جداً فإن الطفل قد لايكون لديه المهارة فى استخدام الأجزاء الأصغر للكلمة أو أصواتها ليتعرف على كلمات معينة مثل الأسماء غير العادية التى تتطلب سماع الصوت . أن كثيراً من الأطفال العاجزين فى القراءة فشلوا فى تحقيق هذا التوازن ومن ثم أصبحوا إما مبالغين فى تحليل الكلمة وإما مفتقرين إلى المعرفة الكافية بالصوتيات .

خامسها : يجب أن يكون هناك توازن بين التركيز على معرفة أجزاء الكلمة والفحص المنظم للكلمات على طول السطر المطبوع من اليمين إلى اليسار ومن بداية الكلمة إلى نهايتها . وإذا ركز كثيراً على عائلات أو جنس الكلمات أى الكلمات التى تتشابه فى بنيتها مثل نام — عام — صام — دام ..

فإن الطفل قد يهمل بداية الكلمات ومن ثم يقع فى عدد من الأخطاء غير المعقولة . وطفل آخر يقوم بهذا التركيز قد يصبح حالة عكسية صعبة لأن لديه عادة النظر إلى آخر الكلمات ليلتقط منها مؤشراته للتعرف عليها . وعندما يقع الطفل فى عدد متزايد من الأخطاء فى أى مكان من الكلمة فإن ذلك يشير عادة إلى أن التركيز على معرفة أجزاء الكلمة كان على حساب الفحص المنظم لكل كلمة يدرسها من بدايتها إلى نهايتها . وهناك توازن آخر مطلوب يتعلق بالفحص المنظم للكلمات . ويجب على الطفل أن ينمى مرونة فى تحليله البصرى للكلمات التى يحاول التعرف عليها . خذ على سبيل المثال كلمة مثل « أصطدم » عند قراءة الطفل لها لا يختار الجزء الأول منها وهو « اص » ليتعرف عليه وإذا هو لم يرفض بسرعة هذه النتيجة لتحليله البصرى فإنه لن يستطيع التوصل إلى معرفة باقى الكلمة لأن الجزء الباقى وهو « صدم » لن يكون ذا فائدة له . وقد يحاول تلفظ كل حرف ط — د — م وعندها يجد نفسه فى إضطراب واضح . أما الطفل الذى يتمتع بمرونة أكثر فى التحليل البصرى للكلمة فإنه يرفض ذلك التجزىء السابق للكلمة ويحاول الدخول فى الأجزاء المناسبة للكلمة مثل اص — ط — دم . وباستخدام معرفته للأجزاء فإنه يستطيع أن ينطق الكلمة بصعوبة بسيطة .

إن التعرف على الكلمة عملية أكثر تعقيداً مما يفترض فى البرامج التى تركز على مجموعة واحدة من المهارات وفى التعليم الذى يضع الطفل فى بيئة حافزة على القراءة متوقعاً منه أن يكتشف كل المهارات المطلوبة وأن يحافظ على التوازن بينها . إن التعرف على الكلمة يتطلب كثيراً من أنواع التعلم المتداخلة بدرجة لاتسمح للبرنامج أن يكون ضيقا أو عرضيا .

إن المصدر الرئيسى لصعوبة التعرف على الكلمة هو فشل الطفل فى تأسيس نوع أو أكثر من أنواع التعلم الرئيسية أو المبالغة فى الإعتماد على واحد منها .

وغالبا ماتوجد مشكلات التعرف على الكلمة فى جذور الصعوبة التى يواجهها القراء العاجزون الذين يندرجون تحت فئة العجز المعقد . وأن أكثر أنواع العجز فى مؤشرات المعنى شيوعا هى الأنواع التى ستعرض لها وسيناقش كل منها مع طرق العلاج التى وجد أنها مقيدة . وهذه الأنواع هى :

- الفشل فى الربط بين الرموز المطبوعة ومعانيها .
- عدم كفاية المفردات البصرية .

وسنفصل الكلام عن كل نوع منها فى السطور التالية .

الفشل فى الربط بين الرموز المطبوعة ومعانيها :

إن الهدف الحقيقى من وراء كل تعرف على الكلمة هو مساعدة الطفل على تحديد وتشخيص الكلمات وربطها بمعانيها الصحيحة . وغالبا ما تهتم برامج التعرف على الكلمة بدراسة الكلمة وتهجيها شفهياً بدرجة كبيرة يفشل معها الطفل فى إرساء عادة فهم معانى الرموز المطبوعة وإدراك أهميتها . وقد يقوم الطفل بتهجى الكلمات التى يدرسها بصورة أقرب إلى الواقع لكن ربما أنه لم يتعرف على الكلمة ككلمة يعرفها فى معجم مفرداته المسموع والمنطوق وقد يكتشف المعلم أحياناً خطأ فى التهجى يشير إلى أن الكلمة قد تعرف عليها تقريبا وليس كاملا . ومن الضرورى فى أوقات أخرى أن نسأل الطفل عما تعنيه الكلمة حتى نكتشف ما إذا كان يعانى من هذه الصعوبة الأساسية . ومما يشير إلى هذا النوع من الصعوبات مستوى أداء الطفل المنخفض فى إختبارات المفردات الشفهية ومعانى المفردات بالمقارنة بمهارته فى أساليب التعرف على الكلمة مثل معرفة أجزاء الكلمة والتحليل البصرى للكلمات .

وينبغى للتعليم العلاجى لمثل هذه الحالات أن يركز على قدرات الفهم

الأساسية والقراءة من أجل المعنى وهو ماسنتناوله فى الفصل الثالث عشر . إن معانى الكلمات ينبغى أن تكون فى المقدمة بالنسبة لكل تمرينات التعرف على الكلمة. ويجب فى هذه الحالة أن ترفض التدريبات على أجزاء الكلمة مفصلة وهو ما يجب عمله بالنسبة لمعظم الأطفال حتى لا نشجع تنمية هذا النوع من العجز . ويجب أن تكون تمرينات تشخيص الكلمة أو التعرف على أجزائها فى إطار سياق حتى تكون هناك حاجة إلى تعرف الكلمة بل وفهم معناها أيضا لإكمال عملية القراءة بنجاح .

هناك طرق ترتبط بالقراءة الحقة تساعد الطفل على تنمية قدرة وعادة الربط بين الرموز والمعانى . مثلا قد يطلب من الطفل أن يرسم صوراً من قصة قرأها . ولعمل ذلك يكون من الضرورى على الطفل أن يتوجه إلى معانى الكلمات الوصفية . وإذا كان المتوقع من الطفل أن يعيد حكاية القصة بكلماته هو لابتكرار الكلمات الموجودة فى الكتاب فإنه سرعان ما يتعلم تفسير معنى رموز الكلمة . أن أى تمرين على الفهم لا يسمح باللفظية أى مجرد تكرار كلمات الكتاب سيشجع على الربط بين الكلمات المقروءة ومعانيها .

ينبغى على الأطفال دائماً إلى جانب إهتمامه بمعانى الكلمات لفهم المادة المقروءة أن ينمى أساليبه فى التعرف على الكلمة فى المواقف المناسبة حتى نشجعه على ربط أفكار محددة بالرموز المطبوعة . والطفل المحدود فى قدرته قد يستفيد من تمرينات مماثلة للتمرينات التالية :

١ — تمرينات لتنمية انطباعات حسية واضحة :

(أ) ماذا تسمع :

— عندما يدق جرس الهاتف (التليفون) ؟   سقوط الجرس — رنين الجرس

ماذا تسمع :

– عندما تحدث القطة صوتاً ؟ مواء القطة – بكاء القطة

– عندما يحدث الكلب صوتاً ؟ وقوع الكلب – نباح الكلب

(ب) حيوان على جسمه خطوط هو :

فرس البحر – حمار وحشى – فيل صغير

(جـ) الربط بين الكلمة والعبارة التى تؤدى معناها .

ضع رقم الكلمة على اليمين أمام العبارة التى تناسبها فى المعنى

١ – انبطح – جرى بسرعة

٢ – ركض – وقع على الأرض

٣ – قرفص – صار أحمر اللون

٤ – أحمر – جلس على ركبته

٢ – تمرينات لتنمية المعانى الدقيقة :

(أ) ارسم خطا يصل بين كل كلمتين متضادتين :

طويل ساخن

كبير قصير

أبيض أسود

بارد صغير

(ب) ارسم خطاً يصل بين كل كلمتين لهما نفس المعنى :

جرى تحدث

تكلم مشى

نـــام أسرع

سار رقد

(ج) أكمل الجملة بأحسن كلمة مناسبة تحتها :

— عندما رأى الولد الناس بعيداً . . . عليهم

همس — نادى — تحدث

— سمعت سعاد جرس . . . . يدق

الكرسى — الشباك — الباب

٣ — تمرينات لتنمية غزارة المعنى :

(أ) أذكر الفرق فى معنى كلمة « داو » فى الجملتين التاليتين :

— دار الزمان

— دارت الآلة

(ب) اذكر الفرق فى معنى كلمة « ساعة » فى الجمل الآتية :

— جاءت ساعة العمل

— نظر إلى ساعة يده

— انتظرتك لمدة ساعة

(ج) ارسم خطاً يصل بين كل كلمة ومعناها فيما يأتى :

نقيق	صوت القط
صهيل	صوت الضفدع
مواء	صوت الكلب
نباح	صوت الحصان

إن مثل هذه التمرينات إلى جانب المقترحات الموجودة فى الفصل الثالث عشر تساعد فى تكوين عادة التوجه إلى معانى الكلمات . كما أنها تنمى المهارة فى الربط بين المعانى وبين رموز الكلمة فى كثير من الأحيان ليقوم الطفل بقراءة الكلمة بالتقريب مستعيناً بالصوتيات والأساليب الأخرى للتعرف على

الكلمة . ولكن ما لم يأخذ السياق فى إعتباره فإن الكلمة تظل بدون تشخيص أو تعرف . وإلى جانب التمرينات تساعد كل من القراءة المستفيضة وملاحظة الإستخدام التعبيرى للكلمات فى تشجيع الطفل على ربط المعانى برموزها المطبوعة . ولما كان هدف كل أنواع القراءة التوصل إلى المعانى من خلال الصفحة المطبوعة ولما كان من الواجب تحقيق هذا الهدف بالتعرف على الرموز المطبوعة ومعانيها فإن كل تمرينات التعرف على الكلمة ينبغى أن تتطلب تشخيص الكلمات وفهم معانيها أيضاً .

عدم كفاية المفردات البصرية :

إن أهمية تكوين عادة التعرف السريع على الكلمات المألوفة بدون دراسة كل كلمة كما لو أنها غير معروفة من قبل لا يمكن التأكيد عليها بدرجة كبيرة . فالطفل الذى يفشل فى تكوين مفردات بصرية كثيرة ويفتقر إلى عادة التعرف على هذه الكلمات بمجرد النظر إليها لا يمكن أن نأمل فى أن يصبح قارئاً مقتدراً . وهو سيكون محدوداً فى قدرته على تجميع الكلمات فى وحدات فكرية ضرورية للفهم والطلاقة . كما أنه أيضاً سيكون معاقاً بدرجة خطيرة فى التعرف على الكلمات الجديدة وتشخيصها . وهذا القيد الأخير يبدو فى ناحيتين :

أولاهما : أن الطفل سيكون غير قادر على إستخدام مؤشرات السياق بفعالية لأن عبء الكلمات غير المعروفة سيكون ضخماً .

ثانيهما : أن الطفل سيكون غير كفء فى الطرق الأكثر نضجاً لدراسة الكلمة مثلاً الكلمات المزادة أى التى أضيفت إليها أجزاء أخرى وسيكون من الصعب على الطفل أن يتعرف عليها لأنه لا يعرف الكلمة الجذرية أو الأصلية طالما أنها بالنسبة له ليست كلمة بصرية . والكلمات المركبة أيضاً تمثل بالنسبة له مشكلة عويصة طالما أنه لم يكتسب عادة التعرف البصرى

للجزئين الصغيرين اللذين يكونان الكلمة المركبة . والطفل الذى لا يتوافر له مفردات بصرية وليست لديه عادة التعرف على تلك الكلمات كوحدات معروفة سيجد تعلم القراءة عملية مشوشة بدرجة كبيرة . ولهذا السبب تؤكد الطرق الحديثة فى تعليم القراءة على تكوين معجم بصرى للطفل منذ البداية .

هناك أطفال تلقوا فى فترة مبكرة جداً تعليماً تمهيدياً فى أساليب تحليل الكلمة وتدربوا كثيراً على أجزاء الكلمة منفصلة حتى أن كل الكلمات تنقسم إلى أجزاء أمام أعينهم . مثل هؤلاء الأطفال يصبحون ماهرين فى تكوين الكلمات لدرجة أنهم لا يشعرون بحاجة فورية لتكوين المعجم البصرى . وقد يجد المعلم فى الصفوف الأولى أنه من الصعب عليه إكتشاف أن هؤلاء الأطفال لا ينمون لديهم معجماً بصرياً . وإذا ما سمح لهم بالإستمرار على هذا المنوال فإن النتيجة ستكون كارثة بالنسبة لنموهم فى القراءة . وعليهم إما أن يتخلوا عن الدراسة التفصيلية لكل كلمة وأن يبدأو فى تكوين معجم بصرى وإما أنهم يصبحون حالات عجز مستعصية .

هناك أطفال آخرون يمكن بسهولة إكتشاف أن معجمهم البصرى محدود . وقد تكون قراءتهم كلمة كلمة . وقد يقعون فى أخطاء صوتية لكلمات ينبغى أن يعرفوها بمجرد النظر وإلا قد يفشلون فى قراءة العبارات جيداً أثناء قراءتهم الجهرية وهناك مؤشر آخر هو نزعة الطفل إلى الوقوع فى عدد مماثل من الأخطاء بصرف النظر عن صعوبة المادة التى يقرأها . ولو أن طفلاً على سبيل المثال وقع فى عدد من الأخطاء فى قراءة كتاب للصف الثانى تساوى فى نسبتها المئوية الأخطاء التى يقع فيها عند قراءة كتاب للصف الرابع فمن المحتمل أن هذا الطفل سيكون محدوداً فى تنمية مفرداته أو معجمه البصرى . وإذا كانت لديه نزعة للوقوع فى أخطاء عند قراءة

الكلمات البسيطة العادية بدرجة تفوق أخطاءه مع الكلمات متعددة المقاطع فمن المحتمل أن يكون هذا الطفل محدوداً فى معجمه البصرى .

يستطيع المعلم بسهولة أن يقيس المعجم البصرى للطفل بأساليب العرض السريع . فهو يستطيع أن يعرض على التلاميذ كلمات مكتوبة على بطاقات لرؤيتها بسرعة . ويكون الطفل الذى لم يستطع تشخيص الكلمات العادية بمجرد لمحها قد فشل فى تنمية معجم بصرى . وإذا كان الطفل عند إستخدام بطاقات العرض السريعة Flash Card يقع فى أخطاء كثيرة تفوق أخطاءه عندما ينظر إلى نفس الكلمات لفترة غير محددة من الزمن فمن الممكن الإفتراض بأن معجمه البصرى غير كاف . وهـذه المؤشرات للقدرة المحدودة فى التعرف على الكلمات باللمح تفرض عملا علاجياً لتكوين معجم بصرى أكبر .

إن التدريب العلاجى من أجل زيادة المعجم البصرى للقارىء العاجز يتم على أفضل وجه بإستخدام كتاب للقراءة على مستوى من الصعوبة يسهل على الطفل قراءته . وإن التدريبات التى تتطلب قراءة سريعة لمعرفة مكان عبارة معينة أو لفهم الدلالة العامة للقطعة يجب التركيز عليها بالنسبة لطفل يحاول أن ينمى معجمه البصرى . ويجب أن يعطى هذا الطفل كل التمرينات أو التدريبات المقترحة فى دليل المعلم الذى يتطلب بالنسبة للمفردات الجديدة قراءتها ككلمات كلية .

أما التمرينات التى تتطلب تحليل الكلمات فيجب تحاشيها ، ويجب إستخدام تمرينات كتاب القراءة التى تركز على التعرف السريع على الكلمة وليس على تحليل أجزائها . ومن المرغوب فيـه أن يقرأ الطفل قراءة مستفيضة لمواد تتصل بموضوعات كتابه المستخدم فى القراءة الأساسية . وينبغى أن تكون هذه المواد على مستوى صعوبة سهل بالنسبة للطفل حتى نشجع عملية التعرف السريع على الكلمات .

وفى السطور التالية نعرض لأنواع من التمرينات بإستخدام المعجم الرئيسى الذى أمكن تنميته . وقد ثبت أن هذه التمرينات فعاليتها كتعزيز إضافى لعادة قراءة الكلمات باللمح .

أولا : تمرينات تكون فيـــها الكلمة متوقعة بدرجة كبيرة تجعل التعرف سريعاً :

(أ) الجو فى الشتاء .... (حار – بارد – معتدل)

(ب) لون ورقة الشجرة .... (أسود – أبيض – أخضر)

ثانيـــاً : تمرينات يجد الطفل فيها الكلمة الصحيحة فى قائمة على السبورة وينطق المعلم بمؤشر يساعد التلميذ على إختيـــار الكلمة الصحيحة .

(أ) استخرج من الكلمات التى على السبورة الكلمة المناسبة لما ينطق به المعلم .

الكلمات التى على السبورة	**المؤشر الذى ينطقه المعلم**
قلم	شيء نجلس عليه
أذن	شيء نكتب به
مدرسة	شيء نتعلم فيه
كتاب	شيء نقـــرأه
كرسى	شيء نسمع به

(ب) استخرج الكلمة التى تدلنا على الحيوان الذى :

تأخذ منه اللبن	كلب

نركب عليه	سمك
ينبح بصوت عال	حصان
يعوم فى الماء	بقرة

ثالثاً : تمرينات تتطلب فحصاً واعيا لقائمة من الكلمات :

(أ) ضع خطاً بأسرع ما يمكن تحت الأشياء التى تجرى :

شجرة	حصان	قطة	شباك
رجل	طريق	منزل	بنت
أرنب	فأر	كتاب	ثعلب

(ب) ضع خطاً بأسرع ما يمكن تحت الأشياء التى لها طعم حلو :

سكر	باب	عسل	جبن
لحم	سمك	شوربة	أرز
بيض	فاكهة	خبز	حلوى

رابعاً : تمرينات تتناول ألعابا مختلفة بالكلمات وتتطلب إستجابةسريعة وتتطلب التعرف على الكلمة بمجرد رؤيتها كما تتطلب فهم معانى هذه الكلمات .

(أ) يمكن استخدام بطاقات مكتوب عليها أسماء الحيوانات ويمكن لطفلين أن يقوما باللعبة معاً . أحدهما يعرض البطاقة بسرعة والثانى يقوم بقراءتها ويمكن استخدام كلمات مماثلة للكلمات التالية :

سمك	فيل	طائر	منزل
كلب	بطة	حمار	شارع
حصان	قرد	بقرة	قلم

ويمكن لأحد الأطفال أن يذكر إسم حيوان بأربع أرجل عند عرض البطاقة ثم يقوم الآخر بذكر اسم الشيء الذي يطير .

(ب) يمكن على مجموعة ثانية من البطاقات مكتوب عليها أفعال مختلفة ويقوم الطفل بذكر الكلمات التى تدخل على الحركة . ويمكن أن نمثل لهذا النوع من الكلمات فيما يأتى :

قفز	خائف	جرى	لعب
نائم	مشى	ركب	طعام
صرخ	طار	ثقيل	سرير

(ج) و يمكن أيضاً أن يقوم الأطفال بلعبة «سمكة البحيرة» . وفى هذا التمرين تكون الكلمات مربوطة بمشبك للورق . ويستخدم الطفل مغناطيسيا لإحضارها من البحيرة (بدون ماء) . وإذا استطاع أن يقرأ بسرعة خاطفة الكلمة التى صطادها من البحيرة فإنه يكون قد اصطاد سمكة . وإذا كان عليه أن يدرس الكلمة فإن السمكة تفلت منه لكنه يستطيع أن يحاول اصطيادها مرة أخرى فى وقت آخر . وأى كلمات تسبب صعوبة للطفل فى كتاب القراءة الأساسية يمكن إستخدامها فى هذه اللعبة إلى جانب الكلمات الأخرى التى يعرفها جيداً .

(د) هناك لعبة مثل لعبة «أوراق الكوتشينة» تقوم على الكلمات . هذه الكلمات تقسم إلى أربع مجموعات من الأشياء المتماثلة مثل : الحيوانات — الملابس — الأشجار — الوقت — الطعام — اللعب — الناس — الألوان.

ويمكن لأربعة من الأطفال أن يلعبوا معاً . كل طفل منهم يأخذ ثمانى بطاقات أو أوراق وما يتبقى من بطاقات يكون فى وسط المنضدة .

ويأخذ كل طفل دوره بسحب بطاقة من كومة البطاقات الموضوعة فى الوسط يضمها إلى البطاقات الثمانية التى معه ثم يرمى إحداها على المنضدة والطفل الذى يكسب فى اللعبة هو الذى يستطيع أن يجمع مجموعتين كاملتين لأربع كلمات متشابهة . ومجموعات بطاقات الكلمات لهذه اللعبة يمكن أن تضم مثل هذه الكلمات :

الملابس	الحيوانات	الطعام	الوقت
جورب	فيـل	لحـم	غـدا
فستان	حمـار	زبـدة	الربيـع
معطف	حصـان	جـبن	الصباح
الناس	**الألوان**	**الفاكهة**	**الأثاث**
أب	أصفر	تفاح	كرسى
أخ	أخضر	موز	سرير
عم	أحمر	برتقال	مكتب
أم	أبيض	عنب	دولاب

وهناك أنواع أخرى من الألعاب يمكن استخدامها . وكل التمرينات والأنشطة السابقة يمكن تطويرها باستخدام العبارات بدلا من الكلمات .

خامساً : من أحسن التمرينات تلك التى تتضمن تعرفاً سريعاً عـلى مجموعات الكلمات التى تستخدم كثيراً . هذه الكلمات تكتب على بطاقات العرض السريع وتعرض على الأطفال بسرعة :

(أ) تمرينات إعطاء التعليمات وذلك بأن يقوم المعلم بإعطاء أمر ويقوم الطفل بتنفيذه عن طريق الحركة التى تبين مدى فهمه مثل :

اقفز   افتح الكتاب   تعال هنا

إجلس	أنظر إلى الباب	إذهب إلى الشباك
قف	أرفع يـــديك	اقفل الباب
أخرج	أغمض عينيك	اقفل الكتاب

(ب) تمرينات التصنيف : وذلك بأن يقوم الطفل بالتعرف على الكلمات المكتوبة على البطاقة ثم يوضح ما إذا كانت هذه الكلمات تدل على أشياء موجودة فى المنزل أو فى حديقة الحيوان .

أسد و نمر	قفص حديدى
أطباق و ملاعق	كراسى وسراير
قرود صغيرة	فيل صغير
ستائر و مفارش	دب أبيض

ويجب عـــلى التمرينات المستخدمة فى تكوين المعجم المرئى للطفل أن تشجعه على فحص الكلمات بسرعة بدلاً من الدراسة التحليلية لها . ويجب أن تقدم الكلمات فى سياق يتطلب فهم معانى الكلمات .

ويجب على الطفل أن يقرأ مواداً تقدم فيها كلمات جديدة بالتدريج وأن يقوم بتكررها على فترات زمنية . وتمثل كتب القراءة الأساسية أحسن المواد لتوسيع المعجم المرئى للطفل . وإذا استثيرت دافعية الطفل لقراءة القطعة المختارة وإذا قدمت الكلمات الجديدة قبـــل إقراءة القطعة المختـــارة وإذا كان الغرض يتطلب قراءة سريعة فلابد أن يزيد الطفل معجمه المرئى . وعندما يتعزز هذا التعليم بتمرينات مماثلة لما قدمناه من قبل، وتستخدم الكلمات التى ركز عليها فإن مكاسب الطفل تكون أكثر . وينبغى أن تتطلب أنواع القراءة والتدريبات التعرف على معانى الكلمات وأن يبقى التهجى فى مستوى حده الأدنى لأن السماح بتهجى الكلمات يشجع على نمط بطىء من التعرف بدرجة أكبر مما هو مرغوب فيه . إن ما يحتاجه طفل

معجمه المرئى غير كاف هو الخبرة فى التعرف على الكلمات و معانيها بمجرد النظر إليها .

الفشل فى إستخدام مؤشرات المعنى :

تعتبر مؤشرات المعنى من أهم المعينات للتعرف على الكلمة . و يستخدم القارىء الكبير هذه المؤشرات فى كل مجالات تشخيص الكلمة والتعرف عليها . و مؤشرات المعنى تساعد القارىء على توقع كلمات جديدة أو غير مألوفة قبل أن يراها بالفعل . و بصرف النظر عن المعنيات الأخرى المستخدمة فى التعرف فإن القارىء الماهر يستخدم دائماً بعض صور مؤشرات المعنى ليستعين بها : مثل توقع كلمات فى موضوع معين (مؤشر التوقع) و معرفة معانى القطعة (مؤشر الدلالة أو المعنى) و معرفة بنية وتركيب الكلمة (المؤشر النحوى و الإعرابى) .

أن مؤلفى هذا الكتاب يتفقون مع جودمان Goodman (٩٤) فى أن التعرف على الكلمة هو بمعنى ما «لعبة تخمين سيكولوجية لغوية . الطفل فى تعرفه على الكلمة يقوم بعمل ثلاثة أشياء ، يتوقع الكلمة من خلال مؤشرات التوقع و مؤشرات الدلالة و مؤشرات الإعراب و النمو . ثم يقوم بتطبيق مهارات التعرف على الكلمة مثل المهارات الإدراكية للتعرف الفورى أو مهارات فك الرموز من أجل تشخيص أكثر تركيزاً إذا لزم الأمر وهو فى نفس الوقت يقوم بالتأكيد من صحة تخمينه بمدى معقولية المعنى و تمشيه مع المحتوى السابق . وأحيانا ما يعاود القراءة إذا تشككك فى دقة المعنى أو إذا لم يتسق التخمين مع المحتوى التالى مباشرة .

كثير من القراء العاجزون يفشلون فى إكتساب هذه القدرة وهم غير فعالين فى التعرف على الكلمة . إن الفشل فى استخدام مؤشرات المعنى يحول دون إكتساب مهارات القراءة الناضجة مثل تجميع الكلمات فى وحدات

فكرية . كما أنه يعوق نمو الدقة فى إستخدام الأساليب الأخرى للتعرف على الكلمة . وإن الاستخدام غير الفعال لمؤشرات المعنى يضطر الطفل إلى أن يحلل بعناية كثيراً من الكلمات التى ينبغى تشخيصها بحد أدنى من الفحص أو التمحيص .

إن مؤشرات المعنى يمكن تقسيمها إلى نوعين . النوع الأول هو مؤشرات التوقع التى تساعد القارىء الناضج على التنبوء بنوع الكلمات والمفاهيم المحتمل أن يواجهها أثناء قراءة موضوع معطى له . مثلا : لو أن قارئا ناضجا يقرأ عن « المحافظة على التربة » فإنه يتوقع أن يواجه كلمات مثل تآكل — تربة — إنهاك — تصريف المياه — رى — تعفن . وغيرها . هذا التنبوء قد يسرع بالتعرف على الكلمة أو تشخيصها بدرجة أكبر مما لو ظهرت هذه الكلمات بدون توقع فى موضوعات نثرية أخرى أو غير ذلك .

النوع الثانى من مؤشرات المعنى هو مؤشرات السياق . وهى أكثر فائدة لأن إستخدام مؤشرات السياق هو نوع من أساليب التعرف السريع . وبهذه الأساليب يمكن توقع كلمة أو عبارة من معنى الجملة أو العبارة . ويكون هذا التوقع كاملا لدرجة أن لمحة سريعة هى كل ما يحتاجه القارىء للتأكد من صحة تخمينه . وحتى إذا كانت رموز الكلمة غير مألوفة فإن السياق مع حد أدنى من التمحيص هو كل مايحتاج إليه القارىء لتشخيص الكلمة .

ضعف استخدام مؤشرات التوقع :

إن الطفل الذى لايتوقع الكلمات التى من المحتمل أن يواجهها عند قراءة موضوع معين فى مجال معين هو إلى حد ما معاق فى التعرف على الكلمة . وهناك عدد كبير من الأطفال وحتى بعض القراء الكبار الذين

فشلوا فى إستخدام معرفتهم لموضوع ما كمعينات لتشخيص الكلمة والتعرف عليها . وهناك سبيل المثال قراء كبار يسقطون من قراءتهم العروض أو الرسوم البيانية للحقائق الجارى مناقشتها . إن دراسة مختصرة للجداول والخرائط والرسوم تساعد القارىء فى التنبوء بالسياق وبالكلمات الموجودة فى القطعة . والقارىء الذى يستخدم المعينات التصويرية بكفاءة يصبح قارئا أكثر طلاقة وفهما للقطعة . لأنه مستعد لهذه الكلمات . إنه يستطيع أن يشخصها ويتعرف عليها بسهولة كما يستطيع أن يكرس نفسه لمعنى ما قرأه وليس لمجرد التعرف على الكلمة . وبالنسبة للقارىء الأصغر نجد أن مؤشرات الصور تعمل بنفس الطريقة إلى حد كبير إن كتاباً جيد التصوير ينمى مؤشرات التوقع . وعلى كل حال ينبغى أن يعلم الطفل إستخدام مثل هذه الصور بفعالية . وبرامج القراءة الأساسية الحديثة تستخدم الصور كوسيلة لتكوين عادة توقع الكلمات والمفاهيم . وهناك خطر محتمل فى المبالغة فى إستخدام الصور . فإذا كانت الصورة تتحدث عن أشياء كثيرة فى القصة أو إذا كانت كل المفاهيم مصورة فإنها تفقد قيمتها لأنها لم تترك للطفل إلا القليل مما يمكن أن يكتشفه بالقراءة . إن أنشطة الأستعداد للقراءة التى تسبق قراءة موضوع ما يتضمن التخطيط وتنمية الخلفية وتقديم كلمات جديدة هى إحدى صور تكوين مؤشرات التوقع لدى الأطفال . والبرامج التى تهمل هذه الأمور الضرورية فى تعليم القراءة تهىء الطفل لأن يكون ضعيفاً فى إستخدام مؤشرات التوقع .

إن الإستخدام غير الفعال لمؤشرات التوقع فى التعرف على الكلمة يمكن كشفه بتسجيل الصعوبات غير العادية فى التعرف على الكلمات لاسيما ما يرتبط منها بالموضوع . ويمكن أيضاً أن تكون موضع مظنة بالنسبة للطفل الضعيف دائما فى ذكر كلمات قد يتوقع وجودها فى قطعة عن موضوع معين . فلو أن طفلا عن سبيل المثال سئل عن الكلمات التى يمكن إستخدمها فى قصة عن الأرنب . وإذا لم يستطيع أن يذكر بعض كلمات مثل : قفز-

جزر جرى — نط — إذا كبيرة وغيرها فإنه من المحتمل أن يكون ضعيفاً فى إستخدام مؤشرات التوقع . إن التعليم العــلاجى لهذا الطفل يمكن أن يكون فى معظمه تأكيداً أكبر على تنمية استعداده للقراءة . وهذه مرحلة سابقة لمرحلة قراءة موضوع ما أو بعض أجزائه . إن الطفل الضعيف فى إستخدام مؤشرات المعنى يحتاج إلى مزيد من الإهتمام فى قراءة الوحدات والمختارات وفى دراسة الصورة قبل القراءة وفى زيادة فرصة تنمية المفردات من قراءة موضوع معين أو مختارات القراءة . وأخيراً فهو يحتاج إلى مزيد من العناية فى تخطيط النتائج المحتملة أو المتوقعة . ويجب التركيز على التفكير فى القراءة أكثر من مجرد استدعاء الكلمات . وتوجد مقترحات لتكوين الأستعداد فى القراءة فى معظم أدلة المعلم التى تصاحب كتاب القراءة الأساسية . وتعتبر كتب القراءة الأساسية التى يوجد بها مثل هذه المقترحات فى دليل المعلم الخاص بها مادة جيدة تنمى عادة التنبوء بالكلمات والمفاهيم . ويجب ألا يقتصر التعلم على هذه المواد حتى ولو كانت الطريقة واحدة .

هناك تمرينات معينة تفيد أيضاً فى تنمية إستخدام مؤشرات التوقع بفعالية وفيما يلى عرض لبعض الأنواع المفيدة :

أولا : تمرينات تستخدم الصور لتكوين مؤشرات التوقع .

(أ) أنظر إلى أعلى لترى الصورة . ستجد فيها بعض الحيوانات . أنها تقوم بأشياء طريفة . ثم أنظر إلى أسفل لترى عدة جمل . ضع خطاً تحت إسم الحيوان الذى تتحدث عنه الجملة .

— هو يفتح فمه من أجل حبة فول سودانى

الغزال — الأسد — القرد

— هو يفتح فمه من أجل سمكة من الحارس

حمار الوحش — سبع البحر — وحيد القرن

- هى تأكل أوراق الشجـــر

الزرافة - النسور - الثعابين

(ب) دراسة الصورة التى تصور القطعة قبل قراءتها .

إن الوحدة التى ستقرأ يمكن أن تتناول مختلف أنواع الحيوانات فى الحديقة . ودراسة الصورة يساعد الأطفال على التنبوء بأسماء الحيوانات . قبل قراءة كل قطعة يمكن مراجعة أسماء الحيوانات فى القطعة وتصبح مؤشرات الصور عوناً كبيرا فى التعرف على تلك الكلمات الصعبة مثل : كنغر - تمساح - دلفين - حمار وحشى .... وهكذا

ثانياً : تمرينات تستخدم المعرفة بالموضوع لتكوين مؤشرات التوقع :

(أ) ضع خطاً تحت الكلمات التى تتوقع أن تقرأها فى قصة « المزرعة »

- ساقية　　　　- مصعد
- مدارس　　　　- أغنام
- أشجار　　　　- أبقار

(ب) أى هذه الكلمات أو العبارات تتوقع أن يستخدمها « بحار » : ضع علامة « صح » أمام العبارة المناسبة .

- عقرب البوصلة
- اتجاه الريح
- على ظهر الجمل
- غرفة القيادة
- عش الطيور

الفشل فى إستخدام مؤشرات السياق :

إن الطفل الذى فشل فى تنمية القدرة على استخدام مؤشرات السياق كمعين له فى التعرف على الكلمة هو فى الواقع يعانى من صعوبة . فهذه القدرة هى إحدى أهم وسائل التعرف على الكلمة إن لم تكن أهمها على الإطلاق .

إنها أسلوب سريع يساعد القارئ على تشخيص الكلمة على الفور . خذ على سبيل المثال جملة مثل : « و ضع الرجل قبعته على ...» ليس من الصعب على الطفل أن يعرف من السياق أن الكلمة الناقصة الأكثر احتمالا هى كلمة « رأسه » . هنا نجد أن معنى الجملة يساعد الطفل على تخمين كلمات قليلة محتملة بدلا من أن تكون الكلمة المحتملة و احدة من بين ثمانمائة ألف كلمة فى حالة وجودها بدون السياق . يضاف إلى ذلك أن استخدام مؤشرات السياق يمكن من اختيار المعنى الصحيح للكلمة . وفى الجملة التى سبق أن أخذناها كمثال نجد أن كلمة « رأس » تعنى جزءاً من الرجل و لا يمكن أن تكون جزءاً من شىء آخر مثل رأس الجبل أو رأس الفريق أو رأس العمل .

إن القارئ الذى يستخدم معينات السياق يكون إحتمال تعرفه الصحيح على كلمة جديدة أكثر من احتمال تعرفها بدون هذه المعينات . وهو غالباً ما يستطيع أن يقترب من نطق أو تهجى الكلمة بأساليبه التحليلية .وتساعده مؤشرات السياق فى التعرف على الكلمة مع أنه توصل من تحليله إلى صورة تقريبية للكلمة الفعلية وتعمل مؤشرات السياق عادة فى اندماج مع الأساليب الأخرى للتعرف على الكلمة . إن مؤشرات المعنى تجعل تطبيق الأساليب التحليلية أسرع وأدق بدرجة كبيرة و هناك استخدام آخر لمؤشرات المعنى لا يقل عما سبق فى الأهمية إن لم يزد عليه . هو أن هذه المؤشرات تقوم بالكشف على تطبيق كل أساليب التعرف الأخرى . كما تقوم بفحص الإجابة وفحص معنى الجملة لتتحقق من أن مشكلة التعرف على الكلمة قد حلت بطريقة صحيحة . وعندما يتصور الطفل كلمة (لتكملة الجملة) فينبغى أن يكون واعياً بما إذا كانت هذه الكلمة تتسق فى معناها مع سياق الكلام الذى وجدت فيه وإذا صح ذلك فمن المحتمل أن يكون الطفل قد توصل إلى الحل الصحيح . وإذا لم يصح ذلك فعليه أن يتفحص الكلمة من جديد لأنه فى هذه الحالة يكون بلا شك قد وقع فى خطأ . ويدون

توفر درجة معقولة من المهـــارة فى استخدام مؤشرات السياق فسيكون الطفل بطيئاً وغير دقيق فى التعرف على الكلمة . وهو يستطيع عن طريق مهارته فى مؤشرات السياق أن يكون قارئاً جيداً إذا كان لديه أيضاً أساليب أخرى مطورة جيداً للتعرف على الكلمة .

إن الطفل الذى يعتمد على مؤشرات السياق وحدها يكون غير دقيق ويصبح قارئاً عاجزاً . ومن المهم أن نعرف أن كثيراً من الأطفال الذين يعتقد أنهم يواجهون صعوبة فى القراءة بسبب قلة مهارتهم فى أساليب التحليل أو لأن معرفتهم بالعناصر الصوتية أو البنائية أو البصرية غير كافية هم أطفال يواجهون صعوبة حقيقية لأنهم لا يجيدون استخدام مؤشرات السياق .

إن الطفل المحدود فى استخدامه لمؤشرات السياق يمكن التعرف عليه بسهولة . وإذا وقع فى أخطاء كثيرة عند قراءته لكلمات فى السياق على غرار ما يفعل عند قراءته لقائمة من الكلمات فهو عندئذ لا يحسن بدرجة كافية استخدام معانى الجملة والفقرات كمعينات للتعرف على الكلمة . وإذا كانت أخطاء الطفل لا تناسب معنى الجمل وتميل إلى أن تكون بعيدة شاردة فإن هذا يعنى أنه لا يستخدم مؤشرات المعنى . مثلا لو أن الطفل قرأ كلمة « بيت » على أنها « بنت » فى جملة تقول : تسكن سعاد فى بيت جميل فإنه لم يستخدم مؤشرات السياق لأن كلمة « بنت » فى هذه الحالة لا معنى لها على الإطلاق . أما إذا قرأ كلمة « بيت » على أنها « منزل » مثلا فمن المحتمل أنه استخدم مؤشرات السياق لأن كلمة منزل فى السياق لها معنى مفيد .

وهناك طريقة أخرى للكشف عن قيـــود مؤشرات السياق وذلك بمقارنة النتائج التى نحصل عليها من إجراء الاختبارات المقننة . فإذا حصل

الطفل مثلا فى اختبار (أ) عن قراءة الكلمات منفصلة (بعيدة عن السياق) على درجة أعلى نسبيا من درجته فى اختبار (ب) عن « قراءة الكلمات فى السياق » فى الاختبارات التشخيصية للقراءة الصامتة من إعداد « بوند وبالو وهويت » فإن هذا يعنى أنه يستخدم موشرات السياق بفعالية ٠ وعادة تكون هذه المشكلة قد أمكن التغلب عليها .

إن التدريب العلاجى على إستخدام موشرات السياق يحتم أن تكون المواد التى يقرأها الطفل على مستوى من الصعوبة يواجه فيه الطفل كلمة جديدة فى كل أربعين كلمة يقرأها . ويجب أن يقرأ الطفل لأغراض تتطلب فهما دقيقا للمحتوى . وفى الحالات المماثلة الأكثر حدة أو صعوبة فى التعرف على الكلمة .

وهذا يوكد عند الطفل القراءة من أجل المعنى كما يساعده على تعرف الكلمات المعروفة بسرعة خاطفة ويساعده أيضاً فى إستخدام موشرات السياق كمعين للأساليب الأخرى فى التعرف على الكلمات غير المألوفة .

وقد يحتاج المعلم إلى أن يسأل الطفل من وقت لآخر عن تصوره لما يمكن أن تكون عليه الكلمة لمساعدته فى التغلب على صعوباته فى التعرف على الكلمة .

وبالإضافة إلى المقترحات السابقة نعرض التمرينات التالية التى تشجع الطفل على إستخدام موشرات السياق .

أولا : تمرينات يشير فيها معنى الجملة إلى الكلمة المطلوب التعرف عليها :

(١) وضعت الأم شمعة فى . . . .

الباب — الكتاب — الكعكة

(ب) فرح سعيد بهدية . . . .

نومه — نجاحه — قلمه .

ثانياً : تمرينات يقوم فيها الطفل بقراءة فقرة مع ملء الفراغ بكلمة تبدأ بالحرف أو الحرفين المكتوبين ولايحتاج الأمر إلى قيام الطفل بكتابتها بل يقوم بقراءة الجملة لنفسه . و يمكن للمعلم أن يوجه بعض الأسئلة للفهم .

سعاد تلعب بالكرة .

وفاطمة تلـ . . . بالكرة .

وسعد يلعـ . . بالكرة .

الكلب يريد أن يلعب بـ . . . .

الكلب يقـ . . . إلى أعلى .

يريد أن يأ . . . الكرة .

ثالثاً : تمرينات يستخدم فيها السياق مع أول حرفين للكلمة كمعينات التعرف عليها .

(ا) نشترى التفاح من (الـ ......)

بيت — شجرة — سوق .

(ب) نذهب فى الصيف إلى (شا .....) البحر

شاق — شاطىء — شاهق

رابعاً : تمرينات تستخدم فيها الأحاجى أو الألغاز وتفهم الإجابة من السياق مثل :

حيوان يعيش فى حديقة الحيوان

له رقبة طويلة جداً

تساعده فى أكل أوراق الشجر

ويشبه الجمل فى سيره

هو ......

خامسا : تمرينات تستخدم مؤشرات التعريف والإعراب مؤشرات بداية الكلمة مثل :

(أ) الأولاد يسـ .... فى البحر

(ب) سميرة تلـ .... مع عروستها

(جـ) كل الأطفال يحـ ..... اللعب

سادسا : تمرينات لتكملة الفراغ بالاستعانة بمعنى الجملة مثل :

ذهبت مريم إلى .... لتشترى حلوى

عند عودتها قابلت أختها ......

كانت أختها تركب على دراجة ..

من الواجب فى مثل هذه التمرينات السابقة أن يكون مستوى القراءة سهلا كما يجب أن تتسم الكلمة التى يملأ بها الفراغ بالمرونة وتكون الكلمة صحيحة طالما أنها تبدأ بالحرفين المشار إليهما فى الفراغ وطالما أنها مناسبة لمعنى الجملة وبنيتها .

سابعا : تمرينات تضاف فيها كلمات إلى الجملة الأصلية التامة مما يجعل الجملة لا معنى لها . وعلى الطفل أن يقرأ الجملة ويسقط منها الكلمة الدخيلة التى أفسدت معناها مثل :

ذهب أحمد شجرة وكمال إلى المدرسة

فى الطريق إلى الهواء المدرسة قابل

أحمد صديقه الشارع عمر .

سلم أحمد على كلام عمر

وسلم كمال أيضا رجل على عمر

الملخص :

إن مؤشرات المعنى مفيدة للتعرف على الكلمة من ثلاث نواح .

أولا : أنها تمكن القارئ من تخمين الكلمات التى يقرأها . وهذا يجعل التعرف على الكلمات المعروفة سهلا ودقيقا ويسمح للقارىء بالتوصل إلى تشخيص الكلمات غير المألوفة بأقل جهد من الدرس .

ثانياً : أن استخدام هذه المؤشرات ضرورى للتأكد من دقة التعرف. وإذا كانت الكلمة المتعرف عليها لا تؤدى إلى معنى مفهوم فعلى الطفل أن يعتاد على دراسة أوسع للكلمة الناقصة .

ثالثاً : إن تطبيق الأساليب الأخرى للتعرف على الكلمة لا يقدم للطفل غالباً إلا تقريباً للكلمة ثم تقوم مؤشرات المعنى بمساعدته فى التعـــرف الصحيح على الكلمة .

وفى نهاية الفصل التالى يوجد ملخص أكثر تفصيلا .

الفصل العاشر

علاج الأخطاء البصرية ومهارات التعرف على الكلمة

الفصل العاشر

علاج الأخطاء البصرية ومهارات التعرف على الكلمة

يتطلب الربط بين الرمز المكتوب ومفهومه الصحيح أن يكون القارىء ذا كفاءة كبيرة فى استخدام كل من مؤشرات المعنى وأساليب تحليل التعرف على الكلمات . فمؤشرات المعنى وحدها لاتكفى للقراءة الجيدة على أى مستوى . بل من الواجب أن تكون مصحوبة كذلك باستخدام مجموعة مرنة من المهارات الأخرى المعينة على التعرف على معانى الكلمات ان التفاعل بين كل المهارات الخاصة بدراسة الكلمة هو الذى يمكن القارئ الجيد من تدعيم قدرته على القراءة .

ويمكن تقسيم المهارات المدعمة لمؤشرات المعنى إلى أنواع ثلاثة من المهارات المترابطة وهى :

(أ) تكوين عادات مرنة للإدراك البصرى للكلمات .

(ب) معرفة العناصر الصوتية والتركيبة المكونة للكلمات .

(ج) المهارة فى التجميع الشفهى والبصرى لمقاطع الكلمات .

وإذا كان الشخص ضعيفاً فى عنصر أوأكثر من هذه العناصر فلن يتمكن من تنمية قدرته على القراءة بالقدر المناسب . المتخلفون فى القراءة غالبا ما تنقصهم المهارات الخاصة بالتعرف على معانى الكلمات .

وسوف يناقش هذا الفصل المشاكل الرئيسية الخاصة بالتعرف على معانى الكلمات وسيكون ذلك تحت العناوين الأربعة التالية :

١ – اقتراحات عامة لعلاج صعوبات التعرف على معانى الكلمات .

٢ – عادات الإدراك البصرى غير الفعالة .

٣ – المعرفة المحدودة للعناصر المكونة للكلمة .

٤ – القصور فى التوليف البصرى والسمعى السريع لأجزاء الكلمة .

اقتراحات عامة لعلاج صعوبات التعرف على معانى الكلمات :

لعلاج القصور فى مهارات معالجة الكلمة يجب إعداد خطة للتدريب على القراءة بعناية فائقة حسب مايقتضيه الفحص الدقيق لأسباب الضعف فى القراءة . وهذه بعض الاقتراحات العامة التى تساعد فى فعالية العلاج وهى اقتراحات تناسب أى نوع من أنوع القصور فى معالجة الكلمة :

١ – يجب أن يكون تعليم التعرف على الكلمة باستخدام مادة للقراءة تناسب المستوى العقلى للقارئ المعاق . إن أى مادة قرائية تعتبر ذات فائدة فى تعليم التعرف على الكلمات . ولكن هناك بعض الاعتبارات التى يجب مراعاتها . منها أنه من الواجب ألا تتضمن مادة القراءة عدداً كبيراً من الكلمات الجديدة . فمن المعروف أن على القارىء المعاق أن يدرك بالنظر عدداً كبيراً من كلمات المادة المقروءة حتى يستطيع أن يستخدم المعنى الإجمالى ومؤشرات السياق Context ليتعرف على معانى الكلمات الجديدة. ومن الواجب فى الدروس الأولى بالذات ألاتكون الكلمات الجديدة كثيرة .

٢ – يجب أن يتم تعليم التعرف على الكلمات عندما يكون من المهم بالنسبة للقارىء المعاق أن يتعرف على الكلمة . ذلك أنه إذا شعر هذا القارىء برغبة صادقة للقراءة وكان هدفه منها حقيقياً فعندئذ سوف يبذل جهداً أكبر لمعرفة معنى تلك الكلمات التى تقف بينه وبين تحقيق هدفه مما يجعله أكثر إصراراً على معرفة معنى هذه الكلمات حتى وإن اقتضى ذلك تحليلا دقيقا لمكوناتها .

٣ – يجب أن يكون تعليم التعرف على الكلمات باستخدام مادة ذات معنى . ذلك أن الهدف من تعليم كافة أساليب التعرف على الكلمات هو أن يتعرّف القارىء على الكلمة عندما تأتى فى سياق عبارة ما ، ومن الأفضل أن نعلمها له فى سياق هذه العبارات وأن تكون هذه العبارات ذات معنى وبذلك لايستخدم القارىء المعاق أسلوب تحليل التعرف وحده بل يستخدم مؤشرات السياق أيضاً وهكذا يتعلم كيف يفسر الكلمة فى سياق العبارة التى تأتى هذه الكلمة فيها . ومن ثم فلا يعنى التعرف على الكلمات الإسترجاع التلقائى لمعانيها ، بل يعنى التعرف على معناها الصحيح فى موقف بذاته . إن تعليم التعرف على الكلمات باستخدامها فى عبارة ما يساعد على إيجاد قدر من التوازن بين تنمية القدرة على التعرف على الكلمات عن طريق السياق والتعرف عليها عن طريق أساليب التعرف الأخرى .

٤– ينبغى ألا تستخدم الأساليب التحليلية للتعرف على الكلمات إلا بعد أن يكون القارىء المعاق قد أدرك طبيعة عملية القراءة واعتاد على التعرف على الكلمات كاملة غير مجزأة وأصبحت لديه حصيلة من الكلمات التى يدركها بمجرد النظر تساعده فى تفهم المعنى الإجمالى . أن هذا يمكّن القارىء المعاق من استخدام مؤشرات المعنى كما يساعده على استخدام أساليب أكثر سرعة للتعرف على الكلمة .

٥ – ينبغى التأكد من أن القارىء المعاق يعرف معنى الكلمات التى يحاول قراءتها أو أن لديه الخلفية الضرورية التى تمكنه من استنتاج معناها . إذ من المفروض أن يكون القارىء المعاق على علم بمعنى الكلمة التى يحاول قراءتها أو على الأقل قادراً على معرفة هذا المعنى . ويجب ن نتذكر أن مثل هذا القارىء يجد صعوبة فى استخدام المؤشرات التى تعينه

على التعرف على الكلمة التى يعرف معناها فما بالك لو أضيف إلى ذلك عدم معرفته بالمعنى .

٦ — يجب أن يدرب القارىء المعاق على تحليل الكلمة بصرياً قبل محاولته النطق بها إذ من الضرورى أن يسبق التحليل البصرى للكلمة محاولة النطق بها . فالتحليل البصرى للكلمة هو الذى يمكن القارىء من تحديد عناصرها لينطق بها . وتحديد هذه العناصر هو الذى يمكّنه من فك رموزها وكثيراً ما يلجأ المدرسون إلى تعليم تلاميذهم هذه العناصر بتدريبهم عليها منفردة ولكن سرعان ما يجدون أن هذه الطريقة قليلة الجدوى إذ أن مثل هؤلاء التلاميذ لم يتدربوا على التعرف على هذه العناصر فى نطاق مجموعة من الكلمات بالسرعة الكافية . والأفضل أن يتدرب التلاميذ على تحديد هذه العناصر بإلقاء نظـــرة سريعة على الكلمة ثم الانتقال إلى النطق بها والتعرف على المبنى بدلا من محاولة البدء بالنطق الذى قد يكون خاطئاً ثم تجميع الكلمة فيكون النطق بها خاطئاً ، لأن الطفل لم يقم فى بداية الأمر بتحليل الكلمة بصرياً إلى عناصرها المناسبة عن طريق فحصها بالعين أول الأمر . إن الدراسة المـــرنة للكلمات أمر ضرورى لأنها تمكن الطفل من التخلص من أية بداية خاطئة بسرعة وتمكنه من القيام بمحاولة تحليلية أخرى .

٧ — يجب أن ينمى لدى القارىء المعاق القدرة على ملاحظة أوجه التشابه وأوجه الخلاف بين الكلمات . وفى وسع هذا القارىء أن يقوم بنفسه بهذا عن طريق المقارنة بين الكلمات . أن هذه العادة تنمى عنده القدرة على فحص الكلمات بعناية ودقة كما تساعد على استخدام الأساليب الأخرى للتعرف على الكلمات . وفى وسع القارىء المعاق أن يستخدم هذه الوسيلة ليكّون له مجموعات متقاربة من الكلمات وليلاحظ مدى التشابه بينها فى المعنى وليدرك الشكل الكلى للكلمات التى هى من أصل واحد .

و هكذا نجد أن هذه العادة تشجعه على تنمية حصيلته من الكلمات التى يدركها بمجرد النظر و تقلل من لجـوئه إلى الأسلوب التحليلى المسرف فى التحليل كى يتعرف على الكلمة .

٨ — يجب إستخدام كلمات معروفة للقارىء المعاق لتدريبه على التعرف على العناصر الجديدة التى تمكنه من التعرف على الكلمة وذلك قبل أن يقوم بتطبيق هذه المعرفة على كلمات جديدة . مثال ذلك عندما تعلمه كيف ينطق بالحرف « أ » إبدأ بأن تنطق له كلمات مثل أب وأخ وأرض المعروفة له فسوف يستنتج كيف ينطق هذا الحرف و يمكنه أن يستخدم هذه المعرفة عند نطقه لكلمة أولاد .

٩ — يجب أن تنمى عند القارىء المعاق عادة فحص الكلمة بسرعة و إتقان و إنتظام من اليمين إلى اليسار (*) إذ يرجع معظم الإخفاق فى التعرف على الكلمات إلى الإخفاق فى ملاحظة الكلمة ككل وبصورة منتظمة مبتدئاً باليمين و متتبعاً إياها من اليمين إلى اليسار . و يظهر أن القـراءة هى العمل الوحيد الذى يتم فيـه التعرف عن طريق العمل بإنتظـام فى إتجاه واحد .

إن القارىء المعاق الذى يخفق فى فحص الكلمة بانتظام من اليمين إلى اليسار قد يقرأ كلمة مثل شعب على أنها عشب مرة أو على أنها شبع مرة أخرى . ذلك أنه على الرغم من إدراك أجزاء هذه الكلمة إدراكاً صحيحاً إلا أن إدراكه لها ككل مرتبك غير منتظم ولهذا يجد نفسه فى موقف صعب . أن معظم حالات قلب الكلمة راجع إلى الإخفاق فى تكوين عادة النظر إلى الكلمة وفحصها فحصاً منتظماً من اليمين إلى اليسار هذا وأن إهمال أى جزء من أجزاء الكلمة أثناء هذه النظرة الفاحصة يؤدى أيضاً إلى الخطأ فى قراءتها .

(*) فى الأصل من اليسار إلى اليمين نسبة إلى اللغة الإنجليزية

١٠ — يجب المواءمة بين التعليمات بالنسبة لأساليب التعرف على الكلمات وبين الحالة الفردية التى تتولى علاجها . ذلك أن بعض القراء المعاقين قد لا يجدون فى بعض التعليمات فائدة تذكر . ولنضرب لذلك مثلا بالقارىء المعاق الذى يعانى من خلل فى جهاز السمع . أن الأساليب السمعية للتعرف على الكلمة سوف تكون عديمة الجدوى بالنسبة لهذا الشخص .

وقد يلجأ المعالج إلى عدم إستخدام هذه الأساليب على وجه الإطلاق . وكذلك عند تدريب القارىء المعاق الذى يعانى من بعض المتاعب البصرية يجب تدريبــه على إدراك بعض العناصر الكبيرة فى الكلمة مثل المقاطع فهو بحاجة إلى مثل هذا التدريب بصورة أكبر من القــارىء المعاق سليم النظر .

١١ — يجب تجنب تدريب القارىء المعاق على أجزاء أو مقاطع منعزلة للكلمات أو استخدام أساليب مصطنعة فى تدريبه . فكلما أمكن حاول أن تجعل القارىء المعاق يدرك الكلمات ويتذكرها بمجرد النظر . أما تدريبه على أجزاء الكلمة منعزلة فسوف تجعله يتجه نحو تحليل الكلمات التى يكون بوسعه أن يدركها بسهولة لو أنه تدرب على إدراك صورتها البصرية ككل . وكثيراً ما يستهل المدربون تدريب القارىء المعاق على قراءة أجزاء أو مقاطع منعزلة مثل ما وبا .. التى فى بابا وماما .. الخ إذ يرون فى هذا الأسلوب سهولة ويسر . ولكن مثل هــذا التدريب يحول دون الإدراك السريع للكلمة . وعندما يستخدم القارىء المعاق هذا الإتجاه التحليلى الجزئى فى قراءته العادية فإن قــراءته ستكون بطيئة كما أن فهمه للمعنى قد يتأثر لهذا فليس من الحكمة استخدام أساليب التدريب المجزأة للمقاطع المستخدمة فى آخــر الكلمات أو للعنــاصر السمعية والبصرية للكلمة .

١٢ — يجب أن تناقش مع القارىء المعاق المشكلة التى يعانى منها

بالتحديد ونشركه هنا فى صياغة الخطة العلاجية الخاصة به . عندها سيشعر بحافز أكبر للقيام بالتدريبات الضرورية لإحساسه بأنه يعمل لتحقيق هدف معين . كما أن فى وسعه أن يقـــدم بعض الاقتراحات المفيدة وسوف يشعر بفرحة النجاح عندما يحقق أهـــدافه القرائية التى وضعها بنفسه .

عادات الإدراك البصرى غير الفعالة

تتوقف القدرة على القراءة على عدد من المهارات والعادات الخاصة بالإدراك البصرى . وهى مهارات وعادات ضرورية لكى يتمكن الشخص من حل رموز المادة المقروءة . ومن الواجب أن يتم تنسيق كبير بين هذه المهارات كما يجب أن تتسم بالمرونة إذا أراد القارىء أن يقرأ وحدات فكرية بسرعة تزيد بدرجة كبيرة عن السرعة التى يستمع بها إلى المادة المقروءة . وغالباً ما يجد القارىء المعاق نفسه فى مواجهة صعوبة كبيرة لأن عاداته الخاصة بالقراءة تحول دون تحقيق مثل هذه السرعة الكبيرة فى إدراك الكلمات .

وقد ترجع المشكلة التى يعانى منها إلى سبب أو أكثر من الأسباب التاليـــة :

١ — التمييز البصرى الخاطىء للكلمات .
٢ — الأخطاء الكثيرة فى إدراك الكلمات .
٣ — الإسراف فى تحليل الكلمة .

١ — التمييز البصرى الخاطئ للكلمات :

يجب أن يسبق التمييز البصرى للكلمة غير المعروفة محاولة تقسيمها إلى أجـــزاء . ثم تأتى بعد هاتين العمليتين عملية التجميع النهائى لأجزاء

الكلمة لكى تصبح كلمة مدركة يتم النطق بها . مثال ذلك الطفل الذى لا يعرف كلمة استلهم . إن هذا الطفل قد يقسم الكلمة بصرياً إلى عدة أجزاء هى : اس / تل / هم ثم يحاول بعد ذلك نطق كل جزء بالترتيب. ثم يقوم بعد ذلك بتجميع هذه الأجـزاء ليجد فى نهاية المطاف أنه قد أخفق فى قراءة الكلمة . ويرجع ذلك إلى خطئه فى بداية الأمر فى التجزئة البصرية للكلمة . وسيكون لزاماً عليه أن ينبذ محاولته الأولى لتجزئة الكلمة ويقوم بتقسيم آخر لها . وفى هذه المرة قد يرى الكلمة الأولى التى تتركب منها كلمة « استلهم » فيقوم بإجراء تقسيم جديد على هذا الأساس ويكون التقسيم على النحو الآتى : است لهم ثم يدرك هذه الأجزاء ويجمعها وبهذا يمكن من التعرف على الكلمة وليس من شك فى أن من يستخدم هذا الأسلوب قارئ مبتدئ . أما الشخص الذى تقدم فى قراءته بدرجة أكبر فإنه يحلل الكلمة بصرياً إلى الجزئين الكبيرين استلهم. ويدرك هذين الجزئين بصريا ثم يجمعهما . وهو لا ينطق كل جزء على انفراد بل ينطق الجزئين معاً مدركاً الكلمة كلها فى نظرة واحدة . والذى حدث هو أنه حلل الكلمة بصرياً وأدرك الأجزاء ثم جمعها وهذه العمليات قد تمت كلها فى نظرة واحدة . ومن الواجب أن تتسم عملية التحليل البصرى للكلمة بالمرونة والتنوع إذا أراد الشخص أن يكون قارئاً جيداً . ولكى تم ذلك يجب أن تكون لدى الطفل مهارة كبيرة فى عملية التحليل أو التمييز البصرى للكلمة فعليه فى نظرة واحدة أن يقسم الكلمة إلى أجزاء أو عناصر تفيده فى إدراكها . وقد يكون أحد هذه العناصر مفيداً فى إدراك كلمة ما وغير مفيد فى كلمة أخرى . مثال ذلك أن الجزء هم قد يكون ذا فائدة فى إدراك معنى كلمة دونهم ولكنه يؤدى إلى خطأ فى كلمة استلهم لأنه فى هذه الحالة يحول دون التعرف على الكلمة . ولهذا ينبغى أن يكون لدى الطفل حروفه حتى إذا ما أخفقت

طريقة ما يقوم بإعادة تحليل الكلمة بصرياً وبسرعة . وعليه ألا يحلل الكلمه إلا إذا لم يدركها بصرياً ككل – أى إذا لم تكن من الكلمات التى يدركها بمجرد النظر إليها . وعندما يقـوم بعملية التحليل فعليه أن يستخدم عناصر كبيرة فى الكلمة بدلا من أن يلجأ إلى تقسيمها إلى جزئيات صغيرة .

ويمكن لمدرس الفصل أن يكتشف التلميذ الذى يعانى من عدم القدرة على التحليل أو التمييز البصرى للكلمة بطريقتين :

أولا : عندما يقوم ذلك التلميذ بنطق الكلمة فإنه يقسمها إلى أجزاء غير مناسبة وينطقها بصورة خاطئة ويكرر نفس المحاولة عدة مرات بنفس التقسيم على الرغم من عدم فائدته .

ثانياً : عندما يريه المدرس كيف يقسم الكلمة تقسيما صحيحاً وذلك بأن يغطى بعض أجزاء الكلمة – فإذا تمكن التلميذ من نطق الكلمة نطقاً صحيحا كان معنى ذلك أن خطأه فى قراءتها أولا يرجع إلى عدم تحليلها بصرياً إلى أجزاء مناسبة .

ومن الواجب أن يستهدف التدريب العلاجى لمثل هذا الطفل تحقيق نتيجتين إثنتين هما :

أولا : مساعدة الطفل على أن يجد بنفسه ما بالكلمة من عناصر تركيبية وبصرية وسمعية مفيدة .

ثانياً : إكسابه المرونة فى المعالجة البصرية للكلمة بأن تدربه على أن يستخدم الأجزاء الكبيرة فى الكلمة – فإذا لم يكن هذا التقسيم نافعاً فعليه أن ينتقل بسرعة من تجزئة غير مجدية للكلمة إلى تجزئة أخرى قد تفيد .

أن أكثر الأساليب العلاجية فعالية تشبه تلك الأساليب التى استخدامها المدرس عندما بدأ فى تنمية قدرة تلميذه على القراءة . فعندما يقوم المدرس بإعطاء تلميذه كلمات جديدة لقراءتها ممهداً بذلك لقراءة التلميذ لمادة قرائية مختارة فإنه يكون لزاما على المدرس أن يهتم إهتماما كبيرا بتدريب هذا القارىء المعاق على تحليل الكلمة الجديدة بصريا . فهو يستطيع أن يدربه مثلا على أن يجد وجه الشبه بين كلمتى : نبت ، سبت . أو كلمتى عزيز وأزيز وبذلك يتدرب الطفل على التحليل البصرى للكلمات . ويجب اختيار المادة القرائية فى هذه المرحلة بحيث لا تكون صعبة على القارىء .

وقد يقوم المدرس بمساعدة التلميذ على أن يتعرف على الأجزاء التى تتكون منها الكلمات المركبة أو على التعرف على الجزء الأصلى من الكلمة بعد استبعاد حروف الزيادة التى أضيفت إلى أول الكلمة أو إلى آخرها — أن كل هذه التدريبات ذات فائدة كبيرة كما أن من المفيد كذلك تجزئة الكلمة إلى مقاطع . وعليه فمن الواجب استخدام تمرينات مشابهة للتمرين الآتى باستخدام كلمات معروفة فى بداية الأمر ثم نطلب من الطفل أن يبحث عن عناصر مشابهة فى كلمات جديدة . أن استخدام مثل هذه التمرينات بوفرة مع الطفل الذى لا يحسن التحليل أو التمييز البصرى يأتى بفائدة كبيرة .

١ — تمرينات للتعرف على الجزء الأصلى من الكلمة :

(ا) أوجد الجزء الأصلى الذى صيغت منه هذه الكلمات :

ينظر	ناظر	نظرت
يعمل	عامل	عملت
يغسل	غاسل	غسلت

(ب) أوجد الجزء الأصلى فى هذه الكلمات ذات النهايات المختلفة مثل سمع فى كلمة سمعنا وفرح فى كلمة فرحنا وخرج فى كلمة خرجنا .

٢ — تمرينات لتدريب الطفل على استخدام مؤشرات خاصة بتركيب الجملة لاختيار الصيغة المناسبة من بين صيغ متعددة مثل :

— الدب	نحب يحب	العسل
— خالد	فرح فرحت	بالكرة
— الأم	صنع صنعت	الكعكة
— سعاد	فرحت فرح	بالهدية

٢ — تمرينات تحتاج فى حلها إلى البحث عن تركيبات متشابهة داخل الكلمة مثل :

(ا) هذه الصورة التى أمامك هى صورة « سماعة » . انطق كلمة « سماعة » .

أنظر إلى الكلمات التالية وضع خطاً تحت الكلمات التى تبد بنفس بداية كلمة « سم » :

— سماد	سرير	سمير
سمك	سمسم	سلم

٤ — تمرينات تركز على رؤية الأجزاء المتشابهة فى الكلمات :

(ا) ضع خطاً تحت الكلمة الصحيحة :

سعاد	يلعب تلعب نلعب	بالكرة

(ب) للفأر أسرع من	البطة البيت البدر

(ب) ضع خطاً تحت الكلمة الصحيحة :

١ — نحن لا نرى الشمس في	الحبل الليل اللون
٢ — كرة القدم رياضة	فقيرة مفيدة منيرة
٣ — يجرى القطـــار	بساعة بأربع بسرعة

ا ٥ — تمرينات للتدريب على تقسيم الكلمة إلى مقاطع :

(أ) انطق الكلمات الآتية وحدد الأجزاء التي يمكن تقسيمها إليها — أن هذه الأجزاء تسمى مقاطع . أكتب عدد المقاطع بعد كل كلمة :

أب — وردة — منزل — مسار — طائر — جالس

مستقبل — سلالم — صحراء — دبابة

٦ — تدريبات خاصة بالتعرف على جزئي الكلمة المركبة .

(أ) أوجد الكلمتين اللتين تتكون منهما كل كلمة مركبة من الكلمات التالية واذكر كيف بدلالتك على المعنى :

عبد الله — كيس النقود — وادى النيل — عيد الفطر — صلاة الصبح .

(ب) خذ جزءاً واحداً من كل كلمة مركبة فيما يلى وضمه إلى جزء آخر من الكلمة المركبة الثانية لتكون منها كلمة مركبة جديدة تملأ بها الفراغ بصورة مناسبة .

١ — نحتاج إلى . . . لشراء حاجاتنا (بعض الغذاء — قيمة النقود) .

٢ — تسكن سعاد فى . . . . المجاور لنا (أعلى الشجرة — باب البيت) .

٧ — تمرينات للتدريب على تحليل الكلمات التى بها حروف زائدة فى أولها وآخرها :

(أ) ضع خطاً تحت جزء الكلمة الذى يعنى « فى المستقبل » :

سنذهب — سنلعب — سننام —

سنخرج — سنقرأ — سنكتب

(ب) ضع خطاً تحت الحروف الزائدة فى أول الكلمة وأذكر كيف أحدثت تغييراً فى المعنى :

فتح — انفتح

سلم يسلم

نام ينام

فهم أفهم

(ج) ضع خطاً تحت الحروف المضافة إلى آخر الكلمات الآتية كما هو واضح فى الكلمة الأولى :

بين معنى هذه الحروف المضافة ، مصرى : عربى — جميلة — كبيرة — مصرية .

(د) ضع خطاً حول الجزء الأصلى من الكلمة — أى الكلمة الأم التى اشتقت منها الكلمة الكبيرة . واذكر كيف تغير معنى الكلمة الأم عند إضافة الحروف لها فى أولها وفى آخرها :

أكرموا — انفتحت — استعملوا — أفهمها :

إن التجربة التى يحصل عليها الطفل من مثل هذه التدريبات التى تستهدف الارتفاع بقدرته على التحليل النظرى للكلمات تجربة يجب استغلالها مباشرة فى مواقف ذات معنى له . فيجب مثلاً أن نطلب من الطفل أن يستخدم هذه الكلمات فى جمل بعد هذه التدريبات مباشرة أو نطلب منه أن يذكر معنى الكلمات المشتقة . ولا ينبغى استخدام هذه التمرينات بمعزل أو على إنفراد بل يجب أن تكون بمثابة تدعيم لخطة أكثر شمولا تستهدف التعرف على معانى الكلمات . ينبغى أيضاً أن تكون الكلمات المستخدمة فى هذه التمرينات كلمات مألوفة للطفل أو من الكلمات التى سوف يقابلها الطفل قريباً فى كتاب القراءة .

ومن ثم فمن الواجب الاهتمام بتعويد الطفل على المرونة وعلى تجزئة الكلمة إلى أكبر عدد من الأجزاء المفيدة له فى تفهم المعنى . ويجب أن يفهم المعنى . ويجب أن تهتم خطة العلاج بتدريب الطفل على أن يتجنب الأساليب الخاطئة فى التعرف على الكلمة مثل محاولة قراءتها حرفاً حرفا ، أن محاولة قراءة الكلمة حرفا حرفاً قد يمكن الطفل من قراءة كلمة صغيرة مثل كلمة أب ولكن هذه الطريقة لاتفيد فى قراءة الكلمات الكبيرة أو المعقدة مثل كلمتى مذياع ، بسرعة ومع ذلك فإن عدداً كبيراً من الأطفال يلجأون إلى طريقة النطق حرفاً حرفا لكل الكلمات التى يريدون التعرف على معناها ورجع ذلك إلى أنهم تعلموا القراءة بهذه الطريقة فى بداية الأمر .

إن عدداً كبيراً من الأطفـــال يجدون صعوبة فى التعرف على معانى الكلمات لأنهم اعتمدوا على أسلوب واحد فى محاولة التعرف عليها أو لأنهم لا يستخدمون أكثر هذه الأساليب فعالية . فمثلا قد يعتادون على البحث فى الكلمة الكبيرة على الكلمات الصغيرة التى تتكون منها . إن هذا الأسلوب قد يكون مفيداً فى التعرف على معانى الكلمات المركبة أو الكلمات المشتقة من كلمات أخرى ولكنه لا يفيد فى معرفة معانى كلمات أخرى كثيرة . فمثلا لن يستفيد الطفل إذا هـــو وجد كلمة « ورق » كجزء من كلمة « زورق » أو إذا قسم كلمة اختارت إلى الأجزاء الثلاثة الآتية أخت / ار/ات ولهذا فمن الواجب أن يتدرب الطفل على استخدام أساليب متنوعة مرنة لمعالجة الكلمات التى يريد قراءتها . كما يجب أن تهتم عملية التدريب بأن يقوم الطفل بقراءة الكلمة بانتظام من أولها إلى آخرها .

٢ — الأخطاء الكثيرة فى إدراك الكلمات :

هناك بعض الأطفال تختلف المصاعب التى يواجهونها فى إدراك الكلمات عن تلك الصعوبات التى ذكرناها آنفاً . إنهم يقعون دائماً فى خطأ بعينه سرعان ما يمكننا تشخيصه . ويضيف المشتغلون بالقراءة هذه الأخطاء وتصنيفات مختلفة وأرى أن أفضل ما تسمى به هو «أخطاء إدراك الكلمات» وغالباً ما تستند هذه التصنيفات على مكان الخطأ من الكلمة المقروءة . فمثلا قد يخطئ الطفل مراراً وتكراراً فى قراءة الجزء الأول من الكلمة وقد يقرأ كلمة فرد على أنها قرد . وقد تتركز أخطاء طفل آخر عند منتصف الكلمات فقد يقرأ كلمة ثمين على ثمن وقد تكثر أخطاء طفل ثالث بصورة ملحوظة عند قراءته أواخر الكلمات فقد يقرأ سعد على أنها سعر .

ترجع هذه الأخطاء فى كثير من الأحيان إلى أن الطفل اعتاد أن يهمل هذا الجزء من الكلمة الذى يخطئ فيه . ويمكن تصنيف أخطاء إدراك

الكلمات هذه إلى أخطاء مبدئية وأخطاء وسطية وأخطاء آخرية . كما أن الطفل قد يخطئ فى ترتيب أجزاء الكلمة وبذلك يقع فى أخطاء يمكن تسميتها بالأخطاء الاتجاهية أو المكانية Orientatonal errors

ويمكن تشخيص هذه الأخطاء جميعاً بطريقتين :

أولا : يمكن جمع عينة من أخطاء النطق التى يقع فيها الطفل ثم تصنيفها .

ثانيا : يمكن معرفة نوع هذه الأخطاء بإعطاء الطفل اختبار تكون إجابته بالاختيار من متعدد وتكون الكلمات التى يختار الطفل منها الكلمة الصحيحة مختارة بصورة معينة بحيث تمثل أنواع الأخطاء المختلفة وبذلك يعرف المعالج نوع الخطأ . ويستخدم اختبارات جيتس ماكيلوب (١) الطريقة الأولى بينما نستخدم اختبارات بوند — بالو — هويت (٢) الطريقة الثانية . ويمكن للشخص المعالج أن يقوم كذلك بجمع مجموعة من الأخطاء ليقوم بتصنيفها إلى الأنواع المختلفة دون الرجوع إلى هذه الاختبارات ولكن وجه العيب فى هذه الطريقة أن الباحث لا يمكنه معرفة عدد الاحتمالات الموجودة فى العينة التى يأخذها ولا يمكنه أيضاً معرفة مدى تردد خطأ بعينه .

وتدل أخطاء البداية — أى الأخطاء التى يقع فيها الطفل عند قراءته أول الكلمات — على أنه يهمل ملاحظة بداية الكلمات بدقة عندما يقرأها فهو قد يخطئ فى نطق كلمة آله وينطقها له أو كلمة سرور فينطقها سور .

---

(١) Gates–Mckillop Diagnostic tests.

(٢) Bond–Balow–Hoyt Silent Reading diagnostic tests.

وهناك نوع آخر من أخطاء البداية كأن يخطيء فى نطق كلمة تلد فينطقها بلد أو كلمة ابن فينطقها أين .

وتتشابه الإجراءات العلاجية لأخطاء البداية مع تلك الإجراءات المستخدمة فى تحسين التمييز البصرى للكلمات ومعرفة العناصر الأولى التى تتكون الكلمة منها . والفرق هو فى مدى التركيز فى التدريب . فبالنسبة للطفل الذى يقع فى أخطاء عديدة عندما ينطق أوائل الكلمات يجب أن يهتم التدريب بأن يركز الطفل اهتمامه بصورة مباشرة ومنتظمة على العناصر التى تتكون منها بداية الكلمات . وأن تشجيع الطفل على عمل قاموس أو معجم مصور خاص به يجعله مضطراً إلى النظر بانتظام لأوائل الكلمات . كما أن التمارين الخاصة بترتيب الكلمات ترتيباً أبجدياً ستجعله يعطى اهتماماً أكبر لبداية الكلمات ويمكننا كذلك أن نعطيه بعض الصور المعنونة ونطلب منه ترتيبها . ومن الواجب أن نعرّف الطفل بطبيعة خطئه وبالفرق بين نطقه للكلمة والطريقة التى هى مكتوبة بها . مثال ذلك أنه إذا نطق كلمة نار على أنها فار يجب أن تقول له أنه قد نطق بالكلمة بصورة صحيحة تقريباً ولكن عليه أن يهتم أكثر ببداية الكلمة . وعلينا أن نواصل تشجيعه بهذه الصورة . كما أن مختلف التمرينات التى تدرب الطفل على التعرف على البدايات المركبة المكونة من حرفين ممتزجين أو أكثر تساعد الطفل على التغلب على ما اعتاده من إهمال بداية الكلمات . والتمرينات التالية ذات فائدة أيضاً :

١ — أسئلة الاختيـــار من متعدد بحيث يقوم الطفل فيها بالتمييز بين العناصر التى تتكون منها أوائل الكلمات .

ثوبـــه

١ — يرتدى الرجل نـــوره

يومه

بسرعة

٢ - جرى الكلب سرعة

تسعة

٢ - تمرينات التقسيم والترتيب التى تركز على تمييز الأصوات التى تبدأ بها الكلمات ومعانى هذه الكلمات مثل :

(أ) إبحث عن الكلمات التى تبدأ بالحرفين « سل » فى الكلمات التـــالية :

سلالم - سالم - سلاحف

ساحر - سلاطين - سيارة .

سلاسل - سكر - سماء

٣ - تمرينات الاختيار من متعدد التى تذكر فيها التركيبات الحرفية الموجودة فى بداية الكلمة مثل :

يعمل سمير فى (ورقة - وردة - ورشة)

أما بالنسبة للأخطاء الوسطية - أى التى تقع عند نطق أواسط الكلمات فهى نتيجة عدم الدقة الكافية فى فحص الكلمات . ويرجع سبب ذلك إلى عاملين .

أولهما : أن الطفل قد يسرع فى فحص الكلمات غير المألوفة له مما يجعله يهمل أواسطها .

ثانيهما : قد يكون خطأه راجعاً إلى معرفة محدودة بحركات المـــد الطويلة والقصيرة . ولهذا فقد تكون التمرينات الخاصة بالتدريب على

هذه الحركات ذات فائدة فى هــذا المجال . كما أن الوسائل التى تشجع الطفل على فحص الكلمات بصورة منتظمة سوف تساعده على التغلب على إهمال أواسط الكلمات وقد يكون من المفيد أيضاً أن نطلب من الطفل كتابة بعض الكلمات التى تشكل صعوبة له أو أن نطلب منه تتبع الحروف التى تتكون منها الكلمة . كما أن إستخدام الطفل لسياق العبارة يجعله مثلا لا يقرأ كلمة الأعلام على أنها الأقلام فى الجملة ترفــرف الأعلام فى الأعياد دون أن يعيد قراءة الجملة ليعرف موضع الخطــأ بها . ويجب أن نخبر الطفل لماذا يكون من الضرورى عليه أن يفحص أواسط الكلمة فحصاً أكثر دقة ، وكذلك الفرق بين الكلمة التى نطقها والكلمة المطبوعة . كما أن تمرينات الاختيار من متعدد مفيدة فى علاج هذه الصعوبة لأنها تضطر الطفل إلى التمييز بين الحروف الوسطى فى الكلمات مثل :

١ — ارتفعت الكرة فى : الماء — الهواء — الهناء .

٢ — ارتفعت الطائرة إلى : أسفل — أعلم — أعلى .

وأخطاء النهاية — أى التى تحدث فى نطق أواخر أو نهاية الكلمات هى أخطاء كثيرة الحدوث . ونسبة وقوع القراء الجيدين فى هذه الأخطاء أكبر من نسبة وقوع القراء الضعاف فى القراءة . وقد يؤدى مــزيد الاهتمام بأواخر الكلمات إلى إهمال حروف البداية الهامة فى الكلمة كما قد يؤدى إلى نطق الكلمة معكوسة أو إلى غير ذلك من الأخطاء الخاصة بمواضع الحروف ..

ويبدأ القارئ الجيد قراءة الكلمة غير المألوفة من بدايتها ثم يواصل قراءتها بانتظــام من اليمين إلى اليسار حتى ينتهى من فحصها . وتساعد التمرينات المستخدمة فى تعليم معانى نهايات الكلمات والحروف التى تضاف إلى آخر الكلمات فى القضاء على الأخطاء فى قراءة أواخر الكلمات .

وعندما تستخدم هذه التمرينات سياق العبارة يصبح من الضرورى على الطفل أن يميز بدايات الكلمات وأواخرها. وهناك تمرينات يستخدمها المعلمون ولكن لها بعض الأضرار . وأعنى بها التمرينات التى يطلب المعلم فيها من التلميذ البحث فى قائمة من الكلمات عن تلك الكلمات التى تنتمى إلى مجموعة معينة — كأن تطلب من الطفل البحث عن الكلمات دون أن يستخدم المعنى كوسيلة للتمييز . إن مثل هذه التمرينات مضرة إذ أن التلميذ يختار الكلمات بمقتضى نهاياتها وحدها دون إدراك معانيها . وهذا ما يجعل الطفل يهمل بداية الكلمات كما يشجعه على عدم فحص الكلمة بترتيب منتظم من اليمين إلى اليسار . وهناك تحذير آخر هو تجنب التركيز على أن ينطق التلاميذ نهايات الكلمات نطقاً صحيحاً إذا كانوا يفهمون معانى هذه الكلمات وكان هذا النطق الخاطىء راجعاً إلى لهجة محلية مختلفة فى النطق .

ومن التمرينات التى يمكن إستخدامها بإطمئنان ما يلى :

١ — أكمل الكلمة بحيث تكون منتهية بنفس نهاية كلمة «كرة» .

وقف العصفور على : (الورد — ثمرة — الشجرة)

٢ — إبحث عن الكلمة التى تنتهى بنفس نهاية دجاجة .

والتى تحب أن تلعب بها (ثلاجة — شجاعة — دراجة)

أما الأخطاء المكانية — أى المتعلقة بأماكن الحروف فى الكلمة فهى من أصعب الأخطاء الإدراكية التى يقوم بها القراء المعاقون . وسوف نناقش فى الفصل التالى كافة أنواع الأخطاء المكانية التى يعانى منها القارىء شديد الإعاقة .

٣ — الإسراف فى تحليل الكلمة :

إن القارىء المسرف فى تحليل الكلمة هو نتيجة التبكير باتباع تعليمات مفصلة للتعرف على أصوات الكلمات بنطقها شفهياً حرفاً حرفاً . أو قد يكون نتيجة التركيز بصورة كبيرة على أساليب التعرف على الكلمات إذ أن هذا التركيز

المسرف قد ينجم عنه فقدان التوازن بين امتلاك الطفل لحصيلة من الكلمات البصرية — أى الكلمات التى يتعرف عليها بمجرد النظر إليها وبين قيامه بتحليل الكلمات . ومن هنا فإننا نجد الطفل يخفق فى الحصول على مجموعة من الكلمات البصرية ويلجأ دائماً إلى معالجة الكلمات حرفاً حرفاً أو أن يعتاد على القيام بهذه العملية التحليلية لكافة الكلمات حتى وإن كانت من الكلمات البصرية التى يمكنه أن يتعرف عليها بمجرد النظر . ومن الأسباب الأخرى التى ينجم عنها إعتياد الطفل القيام بالتحليل المسرف للكلمات استخدام التمارين المصطنعة المتكلفة أو الجزئية للتعرف على الكلمات والإسراف فى إعطاء تعليمات خاصة بنطق الكلمات حرفاً حرفاً أو ما إلى ذلك من الوسائل التى تشجع معالجة الكلمات جزءاً جزءاً . وهناك سبب رابع وهو إرهاق الطفل بعبء كبير من المفردات اللغوية نتيجة عدم استخدام كتاب قراءة أساسى تقدم فيه المفردات الجديدة بأسلوب منتظم .

والإسراف فى التحليل يكون على صورتين :

إحداهما : أن يلجأ الطفل إلى تحليل الكلمات التى يمكنه أن يعرفها بمجرد النظر إليها . ولا تقتصر هذه الطريقة على كونها بطيئة وعلى إعاقتها لعملية الفهم بل قد تؤدى كذلك إلى وقوع الطفل فى أخطاء لا داعى لها فى التعرف على الكلمات . أن بعض الأطفال تتمكن منهم هذه العادة الخاصة بتحليل الكلمات بدرجة تجعلهم يقعون فى أخطاء كثيرة إذا أعطيناهم قائمة من الكلمات ومنحناهم فسحة من الوقت للتعرف عليها . وتكون أخطاؤهم فى هذه الحالة أكثر مما لو عرضنا عليهم هذه الكلمات بسرعة كبيرة فى بطاقات مستخدمين الفانوس السحرى مثلا مضطرين إياهم أن يقرأوا هذه الكلمات بمجرد النظر إليها دون اللجوء إلى التحليل . ويجب أن نتذكر دائماً أن علينا أن نجعل أساليب التعرف على الكلمات متأصلة لدى الطفل إلى الدرجة التى تجعل الطفل يتعرف على الكلمة دون أن يلجأ إلى دراسة تفصيلية لها وأن يعرف على الكلمات المألوفة لديه مهما كانت الصورة التى جاءت بها هذه الكلمات . ولا يلجأ إلى عملية التحليل — التى تأخذ جزءاً كبيراً من وقته — إلا إذا واجه

كلمات لم يسبق له التعرف عليها . والقارىء الجيد هو الذى لا يفحص الكلمة إلا بالقدر الذى يكفيه للتعرف عليها . أما القارىء غير الجيد الذى يسرف فى عملية التحليل فهو على عكس ذلك . أنه يعتبر الكلمات كلها كلمات غير مألوفة . فيقوم بتحليلها تفصيلا — ويجزئها إلى عناصر ويطبق ما سبق أن عرفه عن هذه العناصر ثم يقوم بتجميع هذه العناصر ليكوّن منها كلمة . وأخيراً يدرك أن هذه الكلمة هى إحدى الكلمات المألوفة له والتى كان بوسعه أن يقرأها دون أن يلجأ إلى كل هذه العمليات — أن هذا الأسلوب ضار بكل من الطلاقة فى القراءة وفهم المعنى لأن الطفل يكون منهمكاً كل الإنهماك فى تحليل الكلمات التى يعرفها حتى أنه لا يجد متسعاً من الوقت لفهم سياق العبارة . أنه يستغرق وقتاً كبيراً فى إدراك هذه الكلمات لدرجة تجعله غير قادر على تجميعها ليكون منها معنى شاملا . وهكذا يحدث تأثير سابى على كل من قدرته على الفهم وسرعته فى قراءة مادة متصلة .

وثانيتهما : أى الصورة الثانية من القراء المعاقين الذين يسرفون فى التحليل هم أولئك الذين يقومون بتجزئة الكلمة إلى أجزاء أكثر من اللازم ، فبدلا من إستخدام العناصر الكبيرة المكونة للكلمة نجدهم غالباً ما يلجأون إلى محاولة نطق الحروف حرفاً حرفاً . أن هذه العادة غير مجدية وكثيراً ما تكون مربكة لأن قراءة الكلمة حرفاً حرفاً غالباً مايحول دون فهم الكلمة بوجه عام . ولنلق نظرة على كلمات الجملة السابقة مثلا ولنحاول أن نقرأ حروف الكلمات حرفاً حرفاً ثم نجمعها لنكون منها كلمات . إن الكلمات التى يمكننا أن ندركها بهذه الطريقة كلمات قليلة . وحتى هذه الكلمات القليلة سوف تستغرق وقتاً كبيراً فى قراءتها . ومن الغباء مثلا بالنسبة للطفل الذى يعرف كلمة « يتحدث » أن يحاول قراءة كلمة « يتحدثون » حرفاً حرفاً — ومع هذا فإن عدداً كبيراً من القراء المعاقين المسرفين فى التحليل يقومون بذلك . ومن الخطأ الكبير بالنسبة للطفل الذى يعرف مقطع « ية » الموجود فى كلمة « مصرية » أن يحاول قراءة الكلمة

حرفاً حرفاً . ومع ذلك فإن الكثير من الأطفال الذين اعتادوا القراءة حرفاً حرفاً يعملون ذلك . ولا يعنى هذا أن هؤلاء الأطفال لم يكونوا فى حاجة إلى تدريب مكثف من هذا النوع بل يعنى أنه من الواجب على من يقومون بالعلاج أن يوجـــدوا نوعاً من التوازن فى أساليب تعليمهم للتعرف على الكلمات .

وقد يذهب بعض الأطفال الذين يسرفون فى التحليل إلى حد أن يحاولوا التعرف على الكلمات عن طريق الهجاء . إنهم يحاولون أن يتذكروا كل كلمة جديدة بأن يتهجوها . مثلا إذا واجهوا كلمة « حصان » وكانوا لا يعرفون معناها فإنهم يحاولون حفظها بأن ينطقوا بكل حرف من حروفها أنه من المستحيل بالنسبة للطفل أن يتذكر كل الكلمات التى يحاول حفظها بأن يقوم بذكر الحروف التى تتركب منها هذه الكلمة متتابعة . فمثلا إذا رأى الطفل كلمة « حصان » ولم يعرف معناها وطلب منه أن يقوم بقراءتها فإنه يقول : « حاء » كسرة « حى » — « صاد » فتحة صا — نون سكون ان — — حصان : أن هذا الأسلوب فى التعرف على الكلمات يضر أبلغ الضرر بنمو القدرة على القراءة — وهو نتاج عاملين : أولهما أن هذا الطفل قد سبق تعليمه القراءة بالطريقة الهجائية أو الإبجدية التى يتعلم بمقتضاها أسماء الحروف ثم يتوقع منه بعـــد ذلك أن يتعرف على الكلمات عن طريق تهجيها .

والسبب الثانى هو أن هذا الطفل قد طلب منه أن يهتم بهجاء الكلمة فى وقت مبكر أكثر مما ينبغى . كيف نكتشف ما إذا كان القارئ المعاق يسرف فى تحليل الكلمات ؟ يمكن معرفة ذلك بدراسة مدى قدرته فى إختبارات التعرف على الكلمات وقد تكون هذه الاختبارات محددة الوقت أو غير محددة الوقت . كما يمكن اكتشاف قدرته أيضاً بأن نطلب منه —عندما يواجه صعوبة فى نطق كلمة ما— أن ينطق بصوت عال بالأسلوب الذى يستخدمه فى التعرف عليها . وهناك طريقة

ثالثة وهى أن نلاحظ الأطفال الذين يأخذون درجة عالية فى إختبارات التعرف على مقاطع الكلمات ومع ذلك يأخذون درجة ضعيفة فى إختبارات التعرف على الكلمات كاملة . كما أن هؤلاء الأطفال المعاقين غالباً ما يكونون بطيئين فى قراءتهم وضعفاء فى قدرتهم على الفهم . ولكى نعالج الأطفال الذين يقومون بتحليل الكلمات رغم معرفتهم لها بصرياً يجب أن نعطيهم مزيداً من التدريب على التمرينات التى سبق ذكرها الخاصة بزيادة عدد الكلمات البصرية التى يمكن إدراكها بمجرد النظر إليها وتدريبهم على ربط الكلمة بالمعنى وإستخدام مؤشرات المعنى بصورة فعالة . ويمكن كذلك عرض الكلمات عليهم بسرعة مستخدمين الفانوس السحرى أو السبورة الضوئية أو عرض البطاقات التى تحتوى على الكلمات عرضاً سريعاً عليهم . أنه من الواجب إستخدام كل هذه الأساليب لنجعل الطفل يهتم بأساليب أخرى للتعرف على الكلمات غير تلك الأساليب التى اعتادها . ومما يساعد كذلك فى التغلب على اتجاه الطفل نحو الإسراف فى التحليل أن نعطيه مادة قرائية ليست بها كلمات صعبة مستهدفين بذلك أن يعتاد على القراءة السريعة كأن نطلب منه مثلا أن يقرأ الفقرة ليفهم معناها العام أو أن يقرأها بسرعة باحثاً عن معلومة معينة أو للتنبؤ بما قد يحدث — كل هذا قد يساعده فى التغلب على نزعته إلى الإسراف فى التحليل . والطفل المسرف فى التحليل والذى يقسم الكلمة إلى جزئيات صغيرة فى حاجة إلى تدريب على استخدام المقاطع الكبيرة فى الكلمة وبذلك نوجه اهتمامه نحو المقاطع لا مجرد الحروف . كما نوجه اهتمامه نحو التعرف على الجزء الرئيسى بالكلمة وعلى المقاطع التى أضيفت فى أولها أو فى آخرها وهكذا يجب أن نهتم فى عملنا العلاجى بتدريب الطفل على التحليل النظرى الفعال الذى يجعل الطفل يقسم الكلمة إلى عناصر كبيرة فعالة . وعلاوة على ذلك يجب علينا أن نؤكد أن قيام الطفل بممارسة القراءة المستفيضة لمادة قرائية سهلة سوف يفيد الطفل الذى يميل إلى التحليل الدقيق للكلمات .

المعرفة المحدودة بالعناصر المكونة للكلمة

على الطفل الذى يريد أن يصبح قارئاً متصفاً بالكفاءة والطلاقة والاعتماد على النفس أن ينمّى لديه معرفة واسعة بالعناصر المختلفة للكلمات ولا يمكن للطفل أن يكون ماهراً فى التحليل أو التمييز البصرى للكلمات إلا إذا عرف ما تدل عليه هذه الأجزاء . فمثلا إذا قام الطفل بتقسيم كلمة « موجود » بصرياً إلى مقطعين هما (مو) ، (جود) دون أن يعرف نطق هذين المقطعين فإن هذا التقسيم لن يفيده شيئاً . ولهذا فالطفل فى حاجة إلى معرفة عدد كبير من هذه الأجزاء أو العناصر التى تتكون منها الكلمات . وكلما زاد عدد العناصر التى يمكنه التعرف عليها واستخدامها فى التعرف على الكلمات كانت قراءته أكثر طلاقة وكان هو أكثر فهما لما يقرأ . وكلما زاد استخدامه لمؤشرات السياق ومؤشرات المعنى قلت حاجته إلى تحليل الكلمات . وغالباً ما يكون من الضرورى بالنسبة للطفل أن يقسم الكلمة إلى أجزاء صغيرة حتى يمكنه أن يتعرف عليها . ولن يكون عمله هذا مجدياً إذا لم يكن ملماً بهذه العناصر الصغيرة للكلمة ولهذا فمن الواجب أن يعرف الطفل عدداً كبيراً من عناصر الكلمة سواء أكانت هذه العناصر صوتية أو تركيبية أو بصرية .

وفى وسع القائم بتشخيص نواحى التأخر فى القراءة أن يستخدم أساليب عدة لمعرفة ما إذا كان الطفل يعانى من قصور فى معرفته بعناصر الكلمة إن معظم الاختبارات التشخيصية للقراءة Diagnostic Reading Tests تستخدم أكثر هذه العناصر الصوتية والتركيبية والبصرية للكلمة فائدة . وإذا أظهر الطفل ضعفاً فى الإجابة على الأسئلة الخاصة بعناصر الكلمة فعلينا أن نقارن بين إجابته على هذا النوع من الأسئلة وبين إجابته على اختبار القراءة بوجه عام . وتمكننا هذه المقارنة من معرفة ما إذا كان لديه قصور فى عدد العناصر المألوفة له . وهناك وسيلة أخــرى لمعرفة هذا

الضعف وذلك عندما يجد الطفل صعوبة فى الربط بين عناصر الكلمة وطريقة نطق هذه العناصر فى محاولته النطق بالكلمات كاملة . وإذا كان الطفل يستخدم أسلوباً صحيحاً فى التحليل أو التمييز البصرى للكلمة ولكنه لا يعرف أصوات الحروف أوكيفية النطق بالمقاطع الشائعة للكلمات وهى التى يطلق عليها العناصر البصرية للكلمة Visual elements فإن هذا يعنى أن معرفته بأجزاء الكلمات معرفة محدودة . وإذا بدا أنه قادر على تقسيم الكلمة إلى مقاطع لكنه لم يتمكن من نطق عدد كبير من هذه المقاطع دل ذلك على أن معرفته بالأجزاء الهامة للكلمة محدودة ومن الواجب أن يعطى تدريبات علاجية لزيادة معرفته بهذه الأجزاء الشائعة للكلمة وكيفية النطق بها والتعرف عليها بصريا .

عندما يقوم المدرس أو أخصائى العلاج فى القراءة بتوجيه نظر الطفل إلى أوجه الشبه بين كلمة جديدة وأخرى يعرفها الطفل فإنه يكون بذلك قد أعطى الطفل معلومات عن العناصر التى تتكون منها الكلمة . ويتضمن كتاب أو دليل المعلم الذى يصاحب كتب القراءة الأساسية توجيهات عديدة للمعلمين خاصة بالأسلوب الذى يستخدمونه عند إعطاء التلميذ مفردات جديدة قبل أن يقوم بقراءة مختارات معينة . وعند تقديم كلمة جديدة يجب على المعلم ألا يوضح معناها فحسب بل عليه أيضاً أن يرى الطفل أفضل طريقة التحليل أو التمييز البصرى لها وعلى المعلم إذا اقتضى الأمر أن يقارن بينها وبين كلمات أخرى يعرفها الطفل وتحتوى على نفس العناصر التى قد تسبب شيئاً من الصعوبة الطفل عند قراءتها . فإذا كانت الكلمة الجديدة هى كلمة أخوها مثلا فقد يقول المعلم للطفل أن لهذه الكلمة نفس البداية التى تبدأ بها كلمة أخ وأنها تنتهى بنفس نهاية كلمة «كتابها» وقد يكتب هذه الكلمات الثلاث على السبورة . وقد يقول المدرس أيضاً أن هذه الكلمة أى كلمة (أخوها) تدل على رابطة قرابة قوية . وهكذا يكون المعلم قد أعطى الطفل فكرة عن الطريقة التى تنطق بها (أخو) (ها)

وفى كتاب أو دليل المعلم المصاحب لكتاب القراءة الأساسية كثير من التمرينات التى تستهدف التدريب المباشر على نطق عناصر الكلمات . وهذه التمرينات مفيدة للطفل الذى يعانى ضعفاً فى هذا المجال . لأن المفردات الأساسية فى كتب القراءة هذه محدودة . ويضع مؤلفو الكتب فى حسبانهم الكلمات التى سبق أن تعلمها الطفل . وهم يستخدمون الكلمات المألوفة للطفل فى تعليم عناصر الكلمات الجديدة . ويقوم هؤلاء المؤلفون بتسجيل كافة العناصر التى يقومون بتعليمها للطفل بحيث ينمّون معرفته بها تدريجياً ويدعمون هذه المعرفة تدعيما كبيرا حتى يتأكدوا من معرفة الطفل لها . ونحن نوصى بأن يعطى الطفل ذو المعرفة المحدودة بعناصر الكلمات تدريبات من كتب القراءة الأساسية هذه فى مستوى الصعوبة المناسب للطفل . وعلى المدرس أن يركز على الكلمات الجديدة وأن يهتم بعد كل قطعة يقرأها الطفل بالتمرينات الخاصة بالتعرف على الكلمات كما أنه من الواجب الاستفادة إلى أقصى حد من تمرينات التعرف على الكلمات الموجودة فى كتاب التدريبات أو الواجبات المنزلية المصاحب لكتاب القراءة الأساسى .

وإذا احتاج المدرس المعالج إلى تمرينات إضافية ففى وسعه أن يستخدم فى علاجه الكلمات التى قد تشكل صعوبة للطفل أو توضح عنصراً هاماً من عناصر الكلمات . وعليه أن يقدم هذه الكلمات باعتبارها كلمات جديدة كما اقترحنا ذلك فى الفصل الثامن الخاص بتدريس قطعة قراءة مختارة .

وهناك بعض المعلمين المعالجين الذين يقولون إنهم قد حققوا نجاحاً فى هذا المجال باستخدام بعض الأساليب اللغوية مثل تلك التى يوصى بها « فرايز » Fries و بلومفيلد Bloomfield وبارنهارت Barnhart (٢). كما أن المواد المبرمجة التى تستخدم مفردات ذات تنظيم لغوى محدد مثل سلسلة « القراءة المبرمجة » Programmed Reading قد اثبتت فعاليتها فى

تدريب الأطفال الذين يعانون بدرجة كبيرة من الربط بين الرمز المكتوب وصوته .

إن كل هذه التمرينات المذكورة أعلاه ذات فائدة فى التدريب على التعرف على العناصر البصرية والصوتية والتركيبية للكلمات . وإليك فيما يلى بعض التدريبات التى يمكن استخدامها لتعزيز معرفة الطفل بهذه العناصر ومن الواجب أن تكون الكلمات المستخدمة فى هذه التمرينات من بين الكلمات التى صادفها الطفل فى كتاب القراءة أو التى سوف يصادفها فى المستقبل القريب .

أولا : تمرينات للتدريب على الحروف الأولى من الكلمات :

(أ) انطق كلمة (كامل) و (كمال) . ضع خطاً تحت الكلمات التى تبدأ نفس بداية (كامل) و (كمال) .

كلب — كاتب — كماشة

كمان — كلام — كتاب

كانت — كرسى — كم

(ب) كون كلمة تعنى شيئاً نأكله — وذلك بأن تضع مكان النقط الحرف الأول الذى تختاره من أوائل الكلمات المكتوبة مقابلها على اليمين كما هو مبين بالنسبة للكلمة الأولى :

زرع	. . . . فول	لعب	. . . . . لوى
فتح	. . . . . بز	حضر	. . . . حم
خرج	. . . . . . يد	مشى	. . . . وز

(ج) أكتب فى مكان النقط الحرف الأول المناسب من الكلمة التى تختار ها من بين الكلمات الثلاث المكتوبة تحت الجملة .

١ — الأرنب . . . سرع من البطة
ولد — لعبة — أبيض

٢ — اشترى أبى . . . يارة جديدة
شمس — سماء — حصان

(د) ارسم خطاً لتبين أى الكلمات تبدأ بنفس الصوت الذى تبدأ به الكلمة التى تعبر عنها الصورة كما هو مبين :

	شارع		كتكوت
	نجار		ولد
صورة شجرة	شمعة	صورة كلب	كمال
	صورة		كلام
	شمس		قلم
	شاطر		كبير

ثانياً : تمرينات للتدريب على المقاطع الموجودة فى أوائل الكلمات.

(أ) اكتب مكان النقط الكلمة المناسبة من بين الكلمات الثلاث تحت الجملة التى تبدأ بنفس المقطع الذى تبدأ به الكلمة التى تحتها خط :

١ — هذا **حمار** وهذا . . .
(غزال — ثعبان — حصان)

٢ — على الشجرة **عش** . . .
(طائر — عصفور — صقر)

٣ — **فى** حديقة الحيوان . . . كبير
(نمر — قرد — فيل)

(ب) ضع خطاً تحت الكلمات التى تبدأ بنفس الصوت الذى تبدأ به الكلمة التى تدل على الصورة .

	قطة		سالم
صورة قطار	طائر	صورة طائر	طائر
	قطعة		واسع
	وردة		طارق

(ج) ضع خطاً تحت الكلمة الصحيحة ويجب أن تبدأ هذه الكلمة بنفس صوت الحروف الذى تبدأ به الكلمة الرئيسية .

١ — شمس

. . . . سعاد طويل — شعر / رجل / أذن

٢ — وقت

عادل . . . ذكى — بنت / ولد / أخت

٣ — أخ

أحضر لى . . . هدية — عادل / عمى / أبى

٤ — فـــرس

قط

هذا . . . صغير فـأر
غراب

٥ — كان

كلب
هذا . . . صغير ورد
عش

ويمكن تدريب القارئ المعاق الذى له قدرة محدودة فى هذا المجال على عدد آخر من المقاطع التى تبدأ بها الكلمات مثل : سة — سب — سن — سد — سك سكر — وذلك فى تمارين مشابهة للتمارين السابقة . جر — جاد — قد

ثالثاً : تمارين على الحرفين المندمجين اللذين تبـدأ بهما بعض الكلمات :

(أ) أكمل الكلمات الناقصة فى الجمل الآتية بأن تضع فى بدايتها مقطعاً له نفس الصوت الذى تبدأ به إحدى الكلمات المكتوبة تحت الجملة .

لقد أجبنا لك عن الجملة الأولى كمثال :

١ — عصام ولد ظريف
عصفور — أحمد — خالد

٢ — إلى أين . . . هب ؟
ماكر — تذاكر — لاعب

٣ — ذيل القط . . . يل
فيل — كوب — طوب

٤ — هذا . . نب جميل
قرد — أرض — درج .

٥ — يعوم السمك فى . . ماء
إناء — أمير — البنت

(ب) ضع خطاً تحت الكلمة المناسبة . يجب أن تبدأ هذه الكلمة بنفس الصوت الذى تبدأ به الكلمة الرئيسية .

١ — الولد

أرنب
القط أكبر من   أرض
الفأر

٢ — ساعة

صابر
مريم أصغر من   سعاد
سامية

٣ — كبش

عريض
نسكن فى شارع   واسع
كبير

رابعاً : تمرينات للتدريب على أصوات الحروف المتحركة :

(أ) تنطق الحروف المتحركة أ ، و ، ى فى صور متعددة وفيما يلى كلمات بها هذه الحروف طويلة المد فى نطقها .

أكتب بعد كل كلمة حرف المد الذى ينطق بصورة طويلة . ثم استخدم الكلمة بعد ذلك فى جملة :

فيل — كوب — كتاب

نار — عيد — فريد

عود — باب — نقود

وجه نظر الطفل إلى أن كل كلمة من هذه الكلمات تحتوى على حركة مد طويلة فى وسط الكلمة — وأن هذا يجعل حركة المد تنطق طويلا . ويمكنك أن تقول للطفل إن هذه الكلمات يختلف فيها الأمر عن الكلمات الآتية :

ثوب — عين — سأل

(ب) أكتب حركة المد التى تنطق طويلا بعد كل كلمة ثم استخدم الكلمة فى جملة :

سعاد — كبير

جميل — مسعود

نقود — كامل

وضح للطفل أنه يحدث فى حالات كثيرة أن تكون حركة المد قصيرة ويجب تميزها عن حركة المد الطويلة بأن نطقها لا يستغرق وقتاً طويلا لذلك مثل :

كتب — لعب — عمر — جرس — فهم

(ج) ضع الكلمة المناسبة فى الفراغ — إنها يجب أن تحتوى على حركة مد قصيرة :

١ — جرى الكلب وراء الـ . . . (قط — يد — قلم)

ويمكن استخدام تمرينات أخرى لتدريب الطفل على الاستعانة بمؤشرات المعنى إذ أن مؤشرات المعنى وحدها هى التى تساعد الطفل على معرفة ما إذا كان حرف العلة فى الكلمة الجديدة ينطق طويلا أم قصيراً .

خامساً : تمرينات لتعليم نطق الحروف المرققة والمُفخمة (المفخمة)

(أ) عندما ينطق حرف (د) المرفق يجب أن يميزه عن حرف (ض) المفخم وكذلك بالنسبة لحرف س ، ص ، ت ، ط ، ز ، ذ ، س ، ث

يمكن للمعلم أن يأتى بتمرينات تتضمن كلمات مكونة من هذه الحروف ليدرب التلاميذ على النطق الصحيح لها والتمييز بينها .

سادساً : تمرينات للتدريب على النهايات الصحيحة للكلمات باستخدام مؤشرات المعنى :

١ ــ ضع خطاً تحت الكلمة الصحيحة :

شرب
سعاد　　　　اللبن
شربت

خرج
٢ ــ عادل وسعاد　　　　من المدرسة
خرجا

يحب
٣ ــ القرد　　　　الموز
تحب

سابعا : تمرينات للتدريب على المقاطع الشائعة للكلمات باستخدام مؤشرات المعنى .

(أ) ضع الكلمة المناسبة فى الفراغ علما بأن آخر هذه الكلمة يشابه فى نطقة آخر الكلمة المكتوبة أعلى الجملة :

١ — سلام

خرج عادل مع ...

خالد — والد — سالم

٢ — نيل

هذا ... كبير

عيد — فيل — صغير

(ب) حاول أن تذكر أكبر عدد من الكلمات التى يكون آخرها مشابها فى النطق للكلمات الآتية ثم استخدم كل كلمة منها فى جملة : عود — فيل — ولد — عيد — بلد ومن الواجب بالنسبة للتمرينات التى تستهدف تدريب الطفل على معرفة العناصر البصرية والتركيبية والصوتية للكلمات أن تكون هذه الكلمات مستخدمة فى جمل . أن هذا أفضل من إستخدامها منفردة إذ يحدث فى كثير من الأحيان ألا يدرك الشخص الصوت الحقيقى لمقطع ما إلا عند استخدام الكلمة فى جملة . فمثلا لا يمكن معرفة صوت حرف العلة فى كلمة « قضى » إلا إذا كانت هذه الكلمة مستخدمة فى جملة . هذا فضلا عن أن استخدام هذه الكلمات فى جمل يزيد من سرعة التعرف على أجزاء الكلمة التى يراد التدريب عليها كما أن ذلك يعطى الطفل فرصة مباشرة مستقلة لمعرفة ما إذا كانت قراءته ذات معنى أم لا وهناك بعض الوسائل المعينة المستخدمة فى زيادة معرفة الطفل بأجزاء الكلمات . ولكن يجب إستخدام هذه الوسائل عند الحاجة فقط كما أن الكلمات التى يجرى التدريب عليها يجب أن تقرأ فى سياق عبارة معينة حتى يمكن تثبيت معرفة هذه الأجزاء واستخدامها عند القراءة الحقيقية .

وفى أكثر الأحيان تكون هذه الوسائل مستقاة من تلك الوسائل التى إستخدمها داريل Durrell (٦١) .

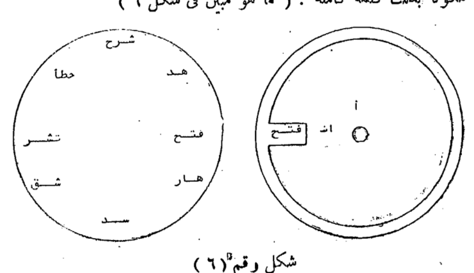
وهذه وسائل هى :

١ — قرص الكلمات

٢ — قصاصات الكلمات

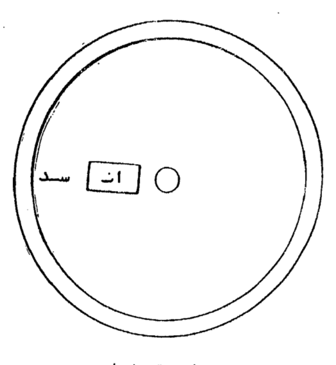
٣ — العرض السريع للكلمات

يمكن عمل عجلات الكلمات على النحو الآتى : أقطع قرصين من الورق على أن يكون نصف قطر أحدهما حوالى خمس بوصات والآخر أصغر بقليل . أكتب على القرص الكبير الكلمات مع حذف المقطع الأول منها على أن تبدأ هذه الكلمات جميعاً عند مسافة واحدة من مركز القرص — عند بوصة من المركز مثلا ثم تتجه نحو محيط القرص وكأنها حوامل العجلة المتجهة من المركز إلى المحيط . لاتستخدم فى القرص الواحد إلا الكلمات التى تبدأ بنفس المقطع مع حذف هذا المقطع . فإذا كان المقطع الأول فى الكلمات مثلا هو « انـ » إستخدم كلمات مثل انفتح — انسد — أنهار — أنتشر — أنطفأ أنشق — أنشرح — أنهد . ولا تكتب على القرص الكبير إلا الجزء الأخير من هذه الكلمات — كما هو مبين فى شكل (٦) . أما القرص الصغير فاقطع فيه جزءاً بالمساحة المناسبة ليظهر أواخر الكلمات المكتوبة فى القرص الكبير كلمة . ثم أكتب المقطع الأول لهذه الكلمات على يمين الفتحة . أشبك القرصين عند المركز بمشبك مناسب على أن يكون القرص الصغير فى أعلى . وعندما ندير القرص السفلى فإن المقطع المكتوب على القرص العلوى يأتى بجوار أحد النهايات المكتوبة فى القرص السفلى مكونا بذلك كلمة كاملة . (كما هو مبين فى شكل ٦)



شكل رقم (٦)

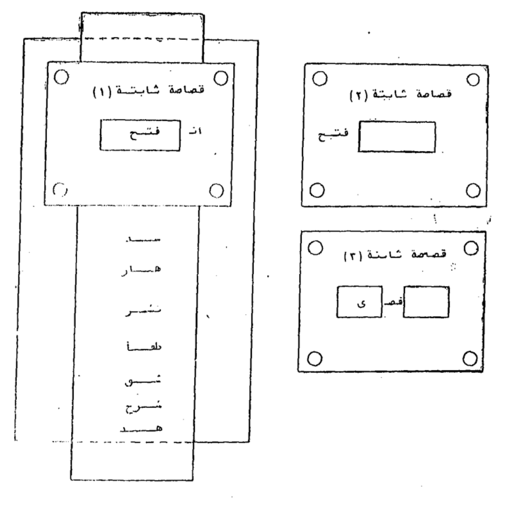
ويمكن إستخدام نفس الطريقة للتدريب على الأجزاء الأخرى من الكلمة، فمثلا عند التدريب على نطق المقاطع الأخيرة مثل مقطع شد، سد، هد، يجرى شىء من التعديل فى عجلة الكلمات بحيث يكتب المقطع النهائى فى أيسر العجلة الصغيرة وتكون الفتحة هذه المرة إلى يمين المقطع كما هو مبين فى الشكل ٧ وتكتب المقاطع الأولى على العجلة الكبيرة.



شكل رقم (٧)

ويمكن صنع قصاصات الكلمات بحيث ندرب الطفل المعاق قرائياً على التعرف على مختلف أجزاء الكلمة. ولهذه القصاصات ميزة على قرص الكلمات إذا أنها أسهل صنعا. فمن الممكن إستخدام قصاصتين من الورق المقوى لصنع هذه الوسيلة، أحدهما ثابتة والأخرى متحركة طلوعا ونزولا كما هو مبين فى الشكل ٨. ويمكن تغير هاتين القصاصتين لإجراء تدريبات على مختلف أجزاء الكلمة. ونكتب على القصاصة الثابتة جزء الكلمة الذى نريد التدريب عليه. أما باقى الكلمة فيكتب فى المكان المناسب بالقصاصة

المتحركة وعلى مسافات منتظمة . ومن الممكن تثبيت القصاصة الثابتة على ورقة من الكرتون كما هو واضح فى الشكل ٨ — إذ من الممكن تغيير القصاصات الثابتة كما هو مبين فى القصاصات ١ ، ٢ ، ٣



شكل رقم (٨) قصاصات الكلمات

وإذا نظرنا إلى القصاصة الثابتة (٢) للتدريب على الكلمات المنتهية بالجزء «فتح» وجـدنا أنه من الممكن أن نكتب على القصاصة المتحركة ما يلى : انـ — أ — يـ — تـ — ستف .

كما يمكن عمل تدريبات أخرى مماثلة يمكن للمعلم مع قليل من الجهد أن يبتكرها . ويمكن إستخدام القصاصة الثابتة رقم ١ للتدريب على كافة الحروف أو المقاطع الهامة التى تأتى فى بداية الكلمات . أما القصاصة الثابتة والمتحركة رقم (٢) فيمكن إستخدامها للتدريب على مختلف المقـاطع والحروف التى تأتى فى نهاية الكلمة . وتستخدم القصاصة الثابتة والمتحركة رقم (٣) للتدريب على حروف العلة وحركات المد الطويلة والقصيرة . ومن الواجب أن تكون الكلمات المستخدمة فى هذه التدريبات هى نفس الكلمات الموجودة فى كتاب القـراءة الأساسى للطفل أو من بين قوائم الكلمات الشائعة التى جمعها ديل Dale ودولش Dolch وجيتس Gates وثورنديك Thorndike (١) * ومن الممكن إستخدام وسيلة القصاصات هذه لتصبح بمثابة وسيلة للعرض السريع للكلمات وذلك بأن نحرك القصاصة المتحركة إلى أعلى وإلى أسفل بسرعة معينة حتى نعرض على جناح السرعة الكلمة الجديدة التى يراد دراستها . أننا نوصى بإستخدام هـذه الوسيلة عندما يكون الطفل معتاداً على التمهل الشديد فى القراءة أو على تقسيم الكلمات إلى جزئيات صغيرة . كما يمكن إستخدام هذه الوسيلة كذلك لتدريب الطفل على التعرف على الكلمات بصرياً وذلك بأن تكون هناك فتحة فى القصاصة الثابتة دون أن تكون بها أية كتابات ويكون على القصاصة المتحركة مختلف الكلمات التى يراد تدريب الطفل عليها بصرياً . وفى هذه الحالة يجب أن تكتب هذه الكلمات على مسافات متباعدة فى القصاصة المتحركة ويكون هناك خط أسود واضح بين كل كلمة وأخرى . وما على المدرس إلا أن يوقف القصاصة عنـد الخط الأسود ثم يقول للطفل « استعد » وبعدها يعرض الكلمة لمدة ثانية ثم ينتقل إلى الخط الأسود التالى وهكذا . وينطق الطفل بالكلمة التى رآهـا ثم ينتقل المدرس إلى الكلمة التالية .

---

* (١) هذا بالنسبة للغة الإنجليزية نظراً لعدم وجود مثل هذه القوائم باللغة العربية . باستثناء بعض القوائم محدودة الاستخدام .

وعلى الرغم من أن هذه التدريبات قد تفيد الأطفال الذين يعانون من تخلف فى إدراك أجزاء الكلمات إلا أنه من الأفضل تدريبهم على التعرف على هذه الأجزاء فى إطـــار عبارة ذات سياق . ومن الأفضل كذلك أن تؤخذ هذه العبارات من كتاب أساسى للقراءة . ففى هذه الحالة يتعلم الطفل التعرف على هذه المقاطع فى إطار عبارة ذات سياق كما يقوم أيضاً بمراجعة كلمات سبق أن مرت عليه . وبذلك تصبح هذه الكلمات جزءاً من مجموعة الكلمات التى يمكنه أن يتعرف عليها بصرياً . وهناك وسائل أخرى مفيدة للأطفال الذين يعانون من تأخر شديد فى القراءة وأعنى بها الوسائل التى أوصى بها مونرو Monroe (١٤١) وهى تساعد الأطفال فى الربط بين الرمز المكتوب وكيفية النطق به . وهذه الأساليب فردية وتستغرق وقتاً طويلا ولكنها تساعد الطفل المتأخر تأخــراً واضحاً فى معرفته لأجزاء الكلمات . وسوف نناقش فى الفصل التالى طريقة تتبع الأصوات وأسلوب إستخدامها مع الأطفال المعاقين فى القراءة بصورة كبيرة .

القصور فى التوليف أو المزج البصرى والسمعى للكلمة :

من الواجب أن تكون لدى الطفل القـــدرة على إعادة تجميع أجزاء الكلمة بعد أن يكون قد قسمها بصرياً إلى أجزاء وتعرف عليها . إذ من الضرورى لكى يتم التعرف على الكلمة أن يجمع الطفل أجزاءها بصورة فعّالة وسريعة . ويجد عدد كبير من الأطفـــال صعوبة فى القراءة بسبب عجزهم فى تجميع أجزاء الكلمة . ويطلق على القدرة على تجميع الكلمات لفظ «التجميع السمعى auditory blending وبحدث فى القراءة الحقيقية ألا نقوم بنطق أجزاء الكلمة نطقاً كاملا أو بتجميعها سمعياً . فمن النادر أن يقوم القارىء العادى بعملية التجميع السمعى هذه . بل غالباً ما يدرك الأجزاء الكبيرة فى الكلمة إدراكاً بصرياً ثم يقوم بصرياً أيضاً بتجميع هذه الأجزاء دون أن يلجأ إلى نطقها شفهيا على الإطلاق . ففى كلمة «صلاة» سبيل المثال

يرى القارىء الجيد كلمة صلاة وكلمة العصر ولا يقوم بنطقها منفردين — بل ولايقوم بنطق الكلمة كاملة ولكنه يدرك على الفور أنها كلمة مركبة مكونة من جزئين معروفين حق المعرفة له . وهكذا يقوم القارىء الجيد بتجميع أجزاء هذه الكلمة بصرياً مدركا لمعنى الكلمة المركبة ويحدث هذا النوع من التحليل البصرى وإدراك الأجزاء ثم تجميعها بسرعة كبيرة حتى أنه من النادر أن يشعر القارىء بهذه العمليات جميعها — بل هو يدرك معنى الرمز المكتوب دون أن يفكر فى الرمز نفسه . وعندما يقرأ القارىء الجيد جزءاً من كلمة فى نهاية السطر أثناء القراءة الصامتة فإنه لاينطق بهذا الجزء أويهمس به بل يسرع بنظره إلى السطر التالى ليرى باقى الكلمة وسرعان مايتعرف على الكلمة ككل دون أن يحدث أى نطق شفهى لها ولا أى تجميع سمعى .

أما بالنسبة للطفل الذى يبدأ مراحله الأولى فى تعلم القراءة أوالطفل المعاق فى مجال تجميع الكلمات فإنه لايقدر على القيام بعملية التجميع البصرى هذه على الفور . بل كثيراً ما يجد من الصعوبة أن يقوم بعملية التجميع السمعى للكلمة بعد أن يكون قد نطقها جزءاً جزءاً . وغالبا ما يطلب من الطفل فى بداية تعلمه للقراءة أن ينطق أجزاء الكلمة جزءاً جزءاً . ثم يطلب منه أن يقوم بتجميع هذه الأجزاء . ويحدث فى بعض الأحيان أن يكون الفاصل بين نطق أجزاء الكلمة كبيراً بحيث لايقدر القارئ على عملية التجميع السمعى لها . ويرجع السبب فى الصعوبة التى يواجهها الطفل أحيانا عند قيامه بالتجميع السمعى أوالبصرى للكلمة إلى قيام المعلم فى وقت مبكر أكثر من اللازم بإستخدام طريقة نطق الطفل للحروف التى تتكون منها الكلمة أوإسرافه فى إستخدام هذه الطريقة . وقد يرجع السبب فى هذه الصعوبة عند بعض الأطفال الآخرين إلى أن هؤلاء الأطفال تنقصهم القدرة على تجميع هذه الأصوات شفهياً . وهذه المجموعة الأخيرة من الأطفال تشكل مشكلة كبيرة للمعلم . فهم لايقدرون مثلا على

معرفة الكلمة التى يقولها المدرس عندما ينطقها جزءاً جزءا . فإذا قام المدرس بنطق كلمة أنسد مجزأة بحيث ينطق أولا « أن » ثم ينطق بعد ذلك « سد » ويكون هناك فاصل بين النطقين بمقدار ثانية واحدة فإن الطفل يعجز عن معرفة الكلمة ككل . وفى بعض الأحيان يقوم المدرس بنطق هذه الكلمة مجزأة ثم بعد ذلك ينطقها كاملة ومع ذلك لايدرك الطفل أن الأجزاء التى قرأها المدرس أولا منفصلة تكوّن نفس الكلمة التى قرأها كاملة بعد ذلك. ويقول بوند Bond (٢٢) فى هذا المجال أن مثل هذا الطفل سوف يصبح طفلا معاقاً فى القراءة إذا نحن قمنا بتعليمه القراءة مستخدمين الأساليب التى تحتاج إلى التجميع السمعى للكلمة بدلا من أن تستخدم أساليب الإدراك والتجميع البصرى للكلمات .

وقد ترجع الصعوبة التى يواجهها بعض الأطفال فى تجميع أجزاء الكلمة إلى أنهم دربوا على معرفة هذه الأجزاء منفصلة دون تدريبهم على معرفتها فى كلمات . أو لأن تدريبهم تم — فى معظم الأحيان باستخدام المعلم للتمارين التى تركز على التكرار دون أن يلجأ إلى تدريبهم عليها فى سياق العبارة . ففى هذه الحالات يلجأ الطفل كثيراً إلى عملية النطق الشفهى لأجزاء الكلمة والتجميع السمعى لها . وفى كثير من الأحيان ينطق الطفل أجزاء الكلمة جزءاً جزءا مع التوقف فترة بين جزء وآخر مما يجعل عملية التجميع عسيرة إن لم تكن مستحيلة . وعندما يقوم الطفل بنطق الكلمة حرفاً حرفا -- فإنه غالبا ما ينسى أول الكلمة قبل أن ينتهى من قراءة الجزء المتبقى منها . ولايعنى هذا بالضرورة أن الطفل يعانى من صعوبة فى عملية التجميع بل يعنى أن الأسلوب الذى استخدم فى تدريب الطفل على التعرف على الكلمات كان أسلوب خاطئاً ومن الواجب تصحيحه .

إن تشخيص ما إذا كان الطفل يعانى من عدم القدرة على تجميع الكلمات عملية معقدة بعض الشئ . فمن الواجب قبل أن نحكم

بأن الطفل تنقصه هذه المقدرة أن نعرف ثلاثة أشياء هامة . أولها هل المشكلة هي نقص القدرة على التجميع أم هي عدم فعالية الأساليب التحليلية التي يستخدمها الطفل . وثانيها هل المشكلة التي يعاني منها الطفل هي الضعف في التجميع السمعي أم الضعف في التجميع البصري . وثالثها هل الصعوبة الناجمة عن أسلوب خاطيء في التعلم أم هل يعاني الطفل من خلل في قدرته على السمع . ويمكن حسم هذه النقاط بدراسة نتيجة الاختبار التشخيصي للقراءة الصامتة فبالنسبة لاختبار « جيتس ماكيلوج » لتشخيص الضعف في القراءة الصامتة وهو الإختبار الذى ناقشناه في الفصل السابع نجد أن نتائج الاختبارات الخاصة بالتعرف على الأجزاء الشائعة للكلمات وتجميعها واختبارات أساليب التعرف البصرى على الكلمات (تجميع رموز الكلمات) وأساليب التعرف السمعي عليها (تجميع أصوات الكلمات) سوف تبين ما إذا كان الطفل يعاني من عجز حقيقي في التجميع البصرى والسمعي لأجزاء الكلمات أم ما إذا كان معاقاً في سمعه .

وفي وسع أخصائي التشخيص أن يلاحظ كذلك قدرة الطفل على إعادة تجميع الكلمات التي قام بتحليلها تحليلا صحيحا ونطق أجزائها جزءاً جزءا . فإذا كان الطفل غير قادر على تجميع الكلمات التي قام بتحليلها فمعنى ذلك أنه تعوزه القدرة على التجميع السمعي للكلمات . وفي وسع أخصائي التشخيص أن ينطق الكلمات جزءاً جزءا ليرى ما اذا كان في مقدور الطفل أن يجمعها وينطق بها كاملة . فإذا أمكنه أن يجمّع نسبة كبيرة من الكلمات وأن يتعرف عليهافعندئذ يمكنه أن يعرف أن الصعوبة التي يواجهها الطفل إنما ترجع إلى أن أسلوب تعليمه غير صحيح لا إلى النقص في جهازه السمعي . والتدريب العلاجي الذى يعطى للطفل الضعيف في التجميع البصرى للكلمات يتكون من تدريبه على التعرف على الكلمات التي تعرض عليه بأساليب العرض السريع . فمن الممكن مثلا أن نكتب على

قصاصة من الورق عدة كلمات على مسافات متساوية على أن نقسم الكلمة إلى أجزاء و نكتب كل جزء مستقلا عن الآخر بعض الشئ ثم نقوم بعرض هذه الكلمات عليه كلمة كلمة باستخدام القصاصات الورقية التى سبق توضيحها . ونطلب من الطفل أن يحاول قراءة كل كلمة . مثلا قد نستخدم القائمة التالية للكلمات ونطلب من الطفل أن يقول ما إذا كانت الكلمة تشير إلى حيوان أم إلى طائر أم إلى نوع من الأطعمة :

طائر — بقرة — أرنب — دجاجة

جوافة — سمسم — طماطم — قهوة

ومن الممكن أيضاً استخدام أى تمرين من تمارين قصاصات الكلمات التى تستخدم فى تدريب الأطفال الذين لديهم معرفة محدودة بأجزاء الكلمات . إن عرض كلمات هذه التمارين على هؤلاء الأطفال بسرعة مناسبة تساعدهم على التدريب على سرعة التجميع البصرى للكلمات وتساعد هذه الطريقة كذلك فى أن يتغلب الطفل المسرف فى تحليل الكلمات على ما يواجهه من مصاعب فى تركيب هذه الكلمات . فهى تنمى القدرة على الإدراك البصرى السريع للكلمات كما سبق أن شرحناه .

ومما يساعد كذلك على التجميع البصرى السريع للكلمات أن تعطى الطفل تمارين مكتوبة على الآلة الكاتبة بها أكثر من الكلمات مقسمة إلى جزئين جزء فى آخر السطر وباقى الكلمة فى بداية السطر التالى على أن يعطى الطفل وقتاً محدداً لقراءة القطعة .

أما بالنسبة للطفل الذى يعانى من الضعف فى التجميع السمعى للكلمات فمن الواجب أن تنطق أجزاء الكلمات له بصورة متقاربة لا متباعدة مضطربة .

ويجب تدريبه كثيراً على تجميع الكلمات المكونة من مقطعين كما يجب تدريبه أيضاً على التجميع الشفهى للكلمات . فقد يقوم المدرس بنطق الكلمات بحيث يفصل فصلا بسيطاً بين كل مقطع و المقطع الآخر .

ثم يقوم الطفل بقراءة أجزاء الكلمة ثم الكلمة كاملة . ومن الأفضل البدء بالكلمات ذات المقطعين ثم الانتقال تدريجياً إلى كلمات أطول . ثم يقوم بعد ذلك بتجزئة الكلمات ذات المقطع الواحد ثم تجميعها . أما الأطفال الذين يجـــدون صعوبة فى تجميع الكلمات نتيجة سابق تدريبهم على تجزئة الكلمات إلى وحدات صغيرة فمن الواجب إعطاؤهم المزيد من التمرينات التى تنمى حصيلتهم من المفردات البصرية والتى تزيد من قدرتهم على الربط بين الكلمة والمعنى وتنمى قدرتهم على استخدام مؤشرات المعنى . ومن الواجب أيضاً بالنسبة لهؤلاء الأطفال أن يشجعوا على قراءة المزيد من المواد القرائية السهلة .

دراسة حالة

عندما أرسل « جون » إلى العيادة النفسية التربوية لدراسة حالته كان طفلا لطيفاً بالسنة الرابعة الابتدائية . كان جسمه كبيراً بالنسبة لطفل فى العاشرة وستة شهور . لقد كان موضع حيرة معلمته لفترة من الزمن فقد كان ذا مستوى جيد جداً فى مناقشاته بالفصل وفى أسلوب تعبيره عن نفسه . كما كان يساهم بإقبال ونشاط فى عدد من أنشطة الفصل بينما كان يميل إلى الانسحاب والانزواء بالنسبة لبعض الأنشطة الأخرى . وأدركت معلمته أن هناك علاقة بين عدم إقبال « جون » على نشاط معين وبين مقدار ما يتطلبه هذا النشاط من قراءة . كما أنها أدركت أنه يجمع معظم معلوماته من المناقشة داخل الفصل

ولكن ما أن يحصل على هذه المعلومات حتى يستخدمها فى إستنتاجاته وأحكامه إستخدام الراشدين . وهكذا عرفت أن « حون » يعانى من عجز فى القراءة . وكان ذلك يظهر بوضوح من الصعوبات التى كان يعانى منها عندما تطلب منه قراءة شىء قراءة جهرية .

وعند مراجعة ملف « جون » الدراسى ونتائجه الأخيرة فىالاختبارات التى أجريت له أدركت معلمته أن تأخره القرائى فى حاجة إلى مزيد من الدراسة التفصيلية . فقد ظهر من ملفه ومن نتائج اختباراته أن مستواه القرائى هو ٥ر٢ سنة ومستواه المرحلى فى الحساب هو ٥ر٣ سنة بالنسبة لحل المسائل و٢ر٥ سنة بالنسبة للعمليات الحسابية نفسها . أما نسبة ذكائه فقد أظهرها إختبار جماعى للذكاء على أنها ٩٨ — وظهر من شهاداته المدرسية السابقة أن « جون » قد أعاد السنة الثالثة الإبتدائية وأن نموه فى القراءة خلال السنة التى أعاد فيها كان أقل منه فى السنة التى سبقتها . وكانت معلمة « جون » تعتقد أن ما أخذه فى أختبار الذكاء لايمثل حقيقة ذكائه على الرغم من أن نسبة الذكاء هذه كانت متمشية بصورة عامة مع تحصيله الدراسى . وكانت تبنى اعتقادها هذا على مستوى مناقشاته لأى موضوع يعرف شيئاً عنه وعلى الدرجات التى حصل عليها فى الجزء الخاص بالعمليات الحسابية . كما أنها لاحظت أن قدرته على حل المسائل الحسابية كانت جيدة إذا قرئت المسائل الحسابية له . لهذا كله شعرت المعلمة أنه من الضرورى القيام بدراسة مستفيضة لهذه المشكلة الدراسية . وبما أنها لم تتخصص فى دراسة مثل هذه الحالات فقد أرسلت « جون » إلى العيادة النفسية التربوية :

كانت الخطوة الأولى التى قامت بها العيادةهى قيامهابتحليل تشخيصى أكثر تفصيلا لحالته . فأعطته أختبار ستانفورد بينيه المعدل للذكاء كما أعطته اختبارا للقراءة هو اختبار Development Reading test للسنين المتقدمة

من المرحلة الإبتدائية . وقد ظهر من اختبار الذكاء أن عمره العقلى هو ١٣ سنة وأن نسبة ذكائه ١٢٤ . وذكر الممتحن أن الذكاء الحقيقى لهذا الطفل قد يكون أكبر من ذلك بعض الشيء إذ أنه كان من الممكن إعتبار مستوى السنة العاشرة هو مستواه الأساسى لو لم يخطىء فى السؤال الثالث من هذا المستوى وهو الخاص بقراءة فقرة وكتابه جملة عنها . وفى مستوى السنة الحادية عشرة أخطاء فى السؤال الثالث الخاص بالكلمات المجردة كما أخطأ فى إختبار مستوى السنة الثانية عشرة فى السؤال الأول الخاص بالمفردات اللغوية والسؤال الخامس الخاص بالكلمات المجردة والسؤال السادس الخاص بقطعة الفهم . أما بالنسبة لمستوى السنة الثالثة عشرة فإن السؤال الوحيد الذى أخطأ فيه هو السؤال الخامس بالجمل المنفصلة وحصل جون على درجات ثمانية أشهر بالنسبة لمستوى السنة الرابعة عشر وأربع شهور بالنسبة لمستوى الراشد المتوسط .ويلاحظ أن كافة الأسئلة التى أخطأ فيها ذات علاقة بالقراءة . ولهذا كان حكم الممتحن هو أن جون طفل له قدرات كبيرة ولكنه معوّق بدرجة كبيرة فى القراءة . وبما أن الممتحن قد شهر بأن جون أذكى بكثير من نسبة ١٢٤ التى حصل عليها فى أختبار الذكاء فلم يكن أمام الممتحن إلا أن يقول أن عمر جون العقلى هو ثلاث عشرة سنة على الأقل وأنه من الممكن أن يقرأ فى مستوى السنة — إذا كانت كل العوامل الأخرى عادية (وقد وصل الممتحن إلى هذه النتيجة بمقتضى المعادلة الحسابية التى أشرنا إليها فى الفصل الثالث وهى على النحو الآتى : —

(٤ر٥ × ١٫٢٤) + ١ر٠ = ٦ر٠٦ وبمقارنة النتائج التى حصل عليها جون حتى الآن اتضح أنه تلميذ ذكى وأنه كان يجب أن يكون مستواه القرائى هو ٦ر٠٦ وقد ظهرت نتائجه فى الحساب وهى ٥ر٣ لحل المسائل ، ٥ر٥ فى العمليات الحسابية (وهى لاتحتاج إلى قدرة فى القراءة) أن مستواه مرتفع فى المجال الذى ليست له علاقة مباشرة بالقراءة . وقد أظهرت نتائجه فى اختبار القراءة مايلى :

المفردات اللغوية	٢٫٣
الفهم العام	٢٫٥
الفهم لمادة محددة	٢٫٧
متوسط تحصيله القرائى	٢٫٥

وظهر من الدرجة التى حصل عليها فى القراءة وهى ٢٫٥ أنه معاق فى القراءة بدرجة كبيرة . كما أن الدرجات التى حصل عليها فى مجالات القراءة الثلاثة التى اختبر فيها تشير إلى أن مشكلته فى القراءة مشكلة أساسية وعند دراسة إجابته على سؤال الفهم فى الإختبار اتضح أن إجابته دقيقة فى أجزاء الإختبار البسيطة التى تختبر القدرة على الفهم ولكنه كان من البطء فى القراءة بدرجة كبيرة مما جعله لا يقطع جزءاً كافياً فى قراءته للإختبار على الرغم من أن الوقت المسموح به كان كافياً بالنسبة للطفل العادى . وقد قورنت الدرجات التى حققها جون فى هذا الإختبار بالمقاييس غير المقننة الخاصة بالكتب الأساسية للقراءة فوجد أنه لا يمكن أن يقرأ بسهولة إلا المادة الخاصة بالجزء الأول من الصف الثانى الإبتدائى وأنه يجد صعوبة فى قراءة المادة الخاصة بالنصف الثانى من الصف الدراسى الثانى . فعندما أعطيت له هذه المادة الأخيرة بدأ يتخطى بعض الكلمات وبدأت أخطاؤه تزداد عند مواصلته للقراءة . وهكذا أمكن القول بعد كل هذه المعلومات أنها حالة من حالات الإعاقة القرائية . وأجريت دراسة دقيقة لحالته وعلينا الآن أن نجيب عن الأسئلة التى أثيرت فى الفصل السادس :—

١ — هل شخصنا حالة جون تشخيصا صحيحاً بأنه حالة إعاقة قرائية ؟ لقد أظهرت الدراسة أنه فى الحقيقة قارىء معاق وأنه لا يوجد أى دليل على أن هناك عوامل جسمية أو عقلية أو نفسية تؤثر على حالته وتجعلنا نقول أنه متأثر بها . فلم يكن يعانى من أية مشاكل انفعالية حتى عندما يتعثر فى قراءته الجهرية ويتوقف أمام كلمة ويؤدى ذلك إلى شعوره بالتوتر ومع ذلك يبدو من الواضح أنه كان يعزف عن القراءة ؟

٢ - ما التدريب الذى يحتاج جون إليه ؟ إن هذا هو السؤال الأساسى الذى يجب أن نسأله عندما نحاول إعادة تعليم شخص أمكننا الوصول إلى تشخيص صحيح لحالته على أنها حالة طفل معاق فى القراءة، إن إجابة «جون» أن على اختبار جيتس لتشخيص الضعف فى القراءة وعلى الإختبار التشخيصى للقراءة الصامتة أظهرت النواحى التى تعوقه فى القراءة. وليس من الممكن أن يصبح قارئاً جيداً إلا إذا تم التغلب على المصاعب الأساسية التى يعانى منها فى القراءة . ويظهر الشكل رقم (٩) جوانب قدرته على القراءة كما أظهرها الإختبار التشخيصى للقراءة الصامتة . وبدراسة هذه الجوانب تتضح لنا الحقائق التالية :

(أ) لجون قدرة ذهنية كبيرة ولكنه يعانى من مشكلة أساسية فى التعرف على الكلمات.

(ب) بالمقارنة بين الأسئلة التى أجاب عنها إجابة صحيحة والأسئلة التى أخطأ فى إجابتها وتلك التى أغفلها ولم يحاول الإجابة عليها فى الاختبارين ١ ، ٢ اتضح أنه حاول التعرف على الكلمات ولكن محاولته هذه لم تنجح وكان فى ميله إلى التغاضى عن الكلمات وعدم محاولة قراءتها أعلى بدرجة واحدة عن إجمالى عدد الأخطاء التى وقع فيها (٣ درجات فى الأولى ، ١٫٨ درجة فى الثانية) . وظهر من هذا الفرق أنه كان يحاول الإجابة عن الأسئلة ولكنه لم يكن دقيقاً فى إجابته .

(ج) كان ماحققه من الدرجات فى الإختبار الأول الخاص بالكلمات المفردة هو ٢٫٦ درجة - وهذا أعلى مما حققه فى الإختبار الثانى الخاص بالكلمات المستخدمة فى عبارات وهو ٢٫٠ درجة وعلى الرغم من أن الفرق ليس كبيراً بالدرجة التى تجعل له دلالة إحصائية إلا أن هذه الدرجة المنخفضة تدل على أنه لم ينجح فى استخدام مؤشرات السياق .

(د) أظهر تحليل الأخطاء أن جون يميل إلى إهمال الأجزاء الأولى من الكلمات (١ر٥) درجة . ولهذا دلالته فى الحقيقة إذ أنه يعتبر خارج « خطى الأهمية الموصوفان فى التعليمات المصاحبة للاختبار . وكانت نتيجة جون فى الأخطاء الخاصة بأواخر الكلمات ٢ر٦ . ويعنى هذا أنه كان يهتم بأواخر الكلمات أكثر من اهتمامه بأوائلها ، وهذه ظاهرة ضعف كبيرة . وقد أظهر التحليل أيضاً أنه وقع فى بعض الأخطاء الخاصة بأماكن الحروف وترتيبها فى النطق بها — ويمكن تعليل ذلك بميله نحو الاهتمام بأواخر الكلمات وإهمال أوائلها .

(ﻫ) أظهر تحليل إجابته على الجزء الخاص بالتعرف على الكلمات ظاهرة هامة لها دلالتها . فقد أظهر أنه ضعيف للغاية فى حالات التعرف على الكلمات التى تتطلب تحليلا بصريا لهذه الكلمات إلى عناصرها الكبيرة المقيدة فى عملية التعرف ومع ذلك فقد كان قوياً للغاية فى التعبير الصوتى عن المقاطع المختلفة للكلمات .فمثلا نجد أن مستواه فى معرفة أجزاء الكلمات كان ٣ر٨ أى أعلى بسنة كاملة عن مستواه القرائى بوجه عام . والحقيقة أننا إذا قارنا مستواه فى التعبير الشفهى عن أجزاء الكلمات وهو ٣ر٥ بمستواه فى التحليل البصرى للكلمات وهو ١ر٥ لاتضح لنا أنه أعلى بسنتين فى معرفته بأجزاء الكلمات عنه فى قدرته على تحديد هذه الأجزاء والتعرف عليها داخل الكلمات . ويجب أيضاً أن نلاحظ أن مستواه فى نطق الحروف الأولى للكلمات وهو ٢ر٥ كان متخلفاً عن مستواه فى معرفة أجزاء الكلمات وهو ٣ر٥ بمقدار سنة كاملة .

(و) أظهر مستواه فى تجميع أجزاء الكلمات وهو ٣ر٥ أنه لايعانى من ضعف فى هذا المجال .

(ز) وباختصار فقد أظهرت هذه الدراسة التفصيلية للبروفيل القرائى له أنه فى حاجة إلى التدريب العلاجى الذى شرحناه فى هذا الفصل وفى الفصل

السابق وأن هذا التدريب العلاجي يجب أن يتركز على مجالات ضعف أربعة هي :

١ — التحليل البصرى غير الفعال للكلمات .

٢ — الضعف فى استخدام مؤشرات المعنى .

٣ — النوع الثانى من أنواع الإسراف فى تحليل الكلمات وأعنى به تجزئة الكلمة إلى أجزاء كثيرة أكبر من اللازم .

٤ — القراءة الخاطئة لبداية الكلمات .

وقد أعطيت لهذا الطفل أيضاً بعض اختبارات جيتس ماكيلوب التشخيصية للقراءة وبدراسة نتائجه فى هذه الاختبارات إتضح أن هذه الإختبارات تؤكد النتائج التى تم الوصول إليها من الإختبار التشخيصى للقراءة الصامتة وأضافت المعلومات التالية وهى أن جون له قدرة لا بأس بها فى مجال التمييز البصرى للكلمات (١ر٣) وأنه عندما يعطى مزيداً من الوقت لدراسة الكلمات فإن ميله الشديد نحو تحليل الكلمات وتجزئتها إلى جزئيات صغيرة يقف عقبة فى طريقه . وقد ظهر ذلك من مقارنة نتيجة إختبار ٥ فى التعرف على الكلمات دون تحديد زمن معين للاختبار (٢ر٧) بنتيجته فى الإختبار الخاص بالتعرف على الكلمات عن طريق عرضها سريعاً فى بطاقات (١ر٣) .

٣ — من الذى وسعه أن يقوم بالعلاج بصورة أكثر فعالية ؟ بعد أن تم تشخيص نواحى الضعف عند جون تقرر أن مركز القراءة العلاجية بمدرسته هو خير مكان يتولى علاجه . ذلك لأن ضعفه فى القراءة لم يكن يحتاج إلا إلى تعليمات علاجية محددة . ولم يكن جون يعانى إلا من عزوف انفعالى طفيف عن القراءة .

شكل رقم (٩)

الإختبارات التشخيصية للقراءة الصامته (النموذج التجريبى)

« بروفيل تخطيطى »

الاسم : حول   المدرسة :   الصف : ٤   التاريخ :

البند	درجة التلميذ	مايعادلها من الصفوف (١٥ر١ ٢ ٥ر٢ ٣ ٥ر٣ ٤ ٥ر٤ ٥ ٥ر٥ ٦ ٥ر٦ ...)
المعلومات الأساسية :		
الصف المناسب لسنه	٠ر٦	
الصف المناسب لقدرته العقلية	٦ر٦	
الصف الموجود به بالمدرسة	٥ر٤	
مقررات القراءة		
المفردات اللغوية	٢ر٣	
القدرة العامة للقراءة	٢ر٥	
القدرة على تنظيم الأفكار	٢ر٧	
القدرة على التفسير والتفسير للأفكار		
القدرة على التقسيم والتفسير (المحتوى)		
متوسط القدرة على القراءة	٢ر٥	
نمط التعرف		
أجمالى الاجابات الصحيحة (١+٢)	٣٤	ر١ ٢ر٤ ٣ر٢ ٤ر٨ ٦ر١ ٧ر٢ ٧ر٧ ٧ر٩ ٨ر٠ ٨ر٢
اجمالى الاجابات الخاطئة (١+٢)	٤٧	٤ر٥ ٤ر٥ ٣ر٨ ٢ر٦ ١ر٥ ٠ر٩ ٠ر٤ ٠ر٢ ٠
اجمالى الاسئلة المتروكة (١+٢)	١٠	٢ ١ر٥ ١ر٢ ١ر١ ٠ر٧ ٠ر٣ ٠ر٣ ٠ر١ ٠
الكلمات منفردة (١)	٢٦	٠ر٩ ١ر٦ ٢ر٢ ٣ر٢ ٤ر٤ ٤ر٨ ٥ر١ ٥ر٢ ٥ر٣ ٥ر٤
الكلمات فى السياق (٢)	٦	٠ر٥ ٠ر٦ ١ر٢ ١ر٦ ٢ر١ ٢ر٤ ٢ر٦ ٢ر٧ ٢ر٧ ٢ر٨
ترتيب المقاطع فى الكلمات (٣)	٩	٠ر٤ ٠ر٦ ١ ١ر٦ ٢ ٢ر١ ٢ر١ ٢ر١ ٢ر٢ ٢ر١
تحليل الأخطاء (١+٢)		
اخطاء اوائل الكلمات	١٢	١ر٢ ٠ر٩ ٠ر٧ ٠ر٥ ٠ر٢ ٠ر١ ٠ ٠ ٠ ٠
اخطاء وسط الكلمات	١٢	١ر٥ ١ر٣ ١ر١ ٠ر٨ ٠ر٦ ٠ر٤ ٠ر٢ ٠ر١ ٠ر١ ٠
اخطاء اواخر الكلمات	١١	١ر٤ ١ر٢ ١ر١ ٠ر٧ ٠ر٥ ٠ر٣ ٠ر٢ ٠ر١ ٠ر١ ٠
اخطاء ترتيب المقاطع	١٢	١ر٣ ١ر١ ٠ر٩ ٠ر٦ ٠ر٢ ٠ر١ ٠ ٠ ٠
اساليب التذكر :		
التحليل البصرى (٤+٥+٦)	٩	١ ١ر٤ ٣ ٣ر٤ ٥ر٣ ٦ر٢ ٦ر٦ ٦ر٩ ٧ر٢ ٧ر٤
تحديد العناصر (٤)	٤	٠ر٦ ٠ر٨ ١ر٦ ٢ر٣ ٢ر٨ ٢ر٤ ٢ر٤ ٢ر٥ ٢ر٦ ٢ر٦
التقسيم الى مقاطع (٥)	صفر	٠ر٢ ٠ر٣ ٠ر٥ ٠ر٧ ٠ر٩ ١ ١ر١ ١ر١ ١ر٢ ١ر١ ١ر٢ ١ر١
تحديد الجزء الاصلى بالكلمة (٦)	٥	٠ر٢ ٠ر٧ ٠ر٩ ١ر٢ ١ر٦ ١ر٩ ١ر١ ٢ر١ ٢ر٣ ٢ر٤ ٢ر٦
المعرفة الصوتية للكلمات	٧٢	٢ر٣ ٣ر٩ ٥ر٥ ٦ر٩ ٧ر٨ ٨ر٨ ٩ر٥ ١٠ر٢ ١٠ر٦ ١١ر١
عناصر الكلمات (٧)	٢٠	٠ر٥ ٠ر٨ ١ر٣ ١ر٧ ١ر٩ ٢ر٣ ٢ر٢ ٢ر٤ ٢ر٥ ٢ر٧
اوائل الكلمات (٨)	١٧	٠ر٨ ١ر٢ ١ر٦ ٢ ٢ر٣ ٢ر٤ ٢ر٥ ٢ر٦ ٢ر٧ ٢ر٨
تشابه اصوات الكلمات (٩)	١١	٠ ٠ر٣ ٠ر٦ ٠ر٨ ١ر٣ ١ر٨ ٢ر١ ٢ر٥ ٢ر٧ ٢ر٨
اصوات الحروف (١٠)	٢٤	١ ١ر٦ ٢ ٢ر٤ ٢ر٤ ٢ر٥ ٢ر٦ ٢ر٧ ٢ر٨ ٢ر٨
تركيب الكلمات (١١)	١١	٠ر١ ٠ر٢ ٠ر٤ ٠ر٧ ١ر٣ ١ر٨ ٢ر٢ ٢ر٢ ٢ر٣ ٢ر٤
معلومات مختلفة		

حالة السمع : سليم
حالة الابصار : سليم

خطى الأخطبوط

٤ - كيف يمكن علاج الحالة وتحقيق تقدم فعال ؟

أرسل جون إلى مركز القراءة العلاجية بالمدرسة لمدة ساعة كل يوم وكان البرنامج العلاجي يتكون من تدريبه على القراءة فى كتاب أساسى للقراءة فى مستوى النصف الأول من السنة الثانية الإبتدائية ، وكان المعالج يركز على التمرينات الموجودة بالكتاب المصحب لكتاب القراءة والتمرينات الخاصة بقراءة أوائل الكلمات وتمييز الأجزاء الكبيرة التى تتكون الكلمات منها والتحليل البصرى للكلمات ومؤشرات السياق ، كما استخدم مختارات قصيرة لتدريبه على القراءة السريعة . وأعطى أيضاً تمرينات أخرى لتدعيم هذه المعلومات . وكانت هذه التمرينات الأخيرة من نوع التمرينات التى وصفناها فى هذا الفصل والفصل السابق له .

٥ - هل يعـانى الطفل من أية معوقات أخرى يجب أن نواجهها ؟
لم يكن لدى جون أية صعوبات فى مجال البصر أو السمع أو أية معوقات أخرى من أى نوع .

٦ - هل يواجه جون أية ظروف خارجية قد تكون سبباً فى تأخره القرائى ؟ كان والداه قلقين كثيراً لتأخره القرائى وهذا أمر طبيعى. وكانت أمه تدربه على القراءة بالمنزل وكانت تجلس معه بعد المدرسة كل يوم لتدريبه واستمرت كذلك لمدة ثلاثة شهور . ولكنها شعرت بعد ذلك أن تدريبها هـذا لم يأت بنتيجة فتوقفت واكتفت فى مساعدتها له بقراءة الكلمات التى لم يكن يعرفها وذلك بأن تنطقها له حرفاً حرفا . ولم يكن جون فى حاجة إلى مثل هذه المساعدة إذ كان لديه الميل الكبير نحو تقسيم الكلمات إلى جزئيات صغيرة والنطق بها حرفاً حرفا . وكانت والدته تظن أنه يعانى من ضعف ما فى الذاكرة إذ أن الكلمات التى كانت تنطقها له هذا اليوم كانت تنسى فى اليوم التالى . وكانت الأم مستعدة لأن تتعاون وقبلت بصدر رحب اقتراح أخصائى العيادة القرائية بأن تساعده عن طريق قيامها

فى البيت بمناقشة ما أخـــذه فى العيادة وتساعده فى معرفة الكلمات التى لا يعرفها .

أما الجزء الفنى من التعليم فقد ترك لأخصائى العلاج القرائى .

أما بالنسبة لمعلمة جون فقد أعطيت فكرة عن طبيعة مشكلته فى القراءة . وكانت تعرف أنه بطىء فى قراءته وأن قراءته غير فعالة وقد إهتمت بنتائج التشخيص وأبدت إستعدادها أن تعطيه أثناء الحصة المادة القرائية التى تتناسب مع مستواه .

وبعد ستة شهور من التدريب العلاجى أجريت له إختبارات لقياس قدرته فى القراءة . فأعطى اختبار Gates Reading Survey، وكانت نتائج الإختبار « مرضية للغاية فقد حقق المستويات التالية :

المفردات ٥ر٤

السرعة ٤ر٤

مستوى الفهم ٩ر٤

المتوسط ٦ر٤

وهكذا كان متوسط التحسن أكثر من سنتين . وعنـــدئذ رأى الأخصائى أن فى وسع جون أن يوقف تردده على مركز القراءة العلاجى. إذ على الرغم من أنه كان ما يزال متأخراً فى القراءة إلا أنه قد تغلب على قدر كبير من معوقاته وأن فى وسع معلمة الفصل أن تعطيه ما تبقى من تدريب وتوجيه .

الملخص :

إن التعرف على الكلمات عملية صعبة معقدة فى تعلمها فهى تتطلب مهارات وقدرات تتسم بالتكامل والمرونة الكبيرتين . ومن الواجب —

إذا أردنا أن نتجنب بعض المصاعب الخطيرة فى مجال التعرف على الكلمات أن تكون تعليماتنا منظمة ومتسقة على مختلف المستويات . ومن الواجب أيضاً أن نبــدأ مع الطفل بتدريبه على أن يعتاد التعرف على الكلمات ككلمات .

كما يتضمن التدريب المبدئى استخدام مؤشرات السياق ومؤشرات الصور والأسئلة التى يقوم المدرس بتوجيهها . ثم نتجه بعد ذلك إلى توجيه إنتباه الطفل إلى التشابه فى بدايات بعض الكلمات ونتدرج من ذلك إلى أن يدرك الطفل كافة أساليب التعرف على الكلمات . ويمكن تقسيم هذه الأساليب والمهارات إلى خمسة أنواع بوجه عام .

(أ) القدرة على التعرف بصرياً على عدد كبير من الكلمات والربط بين الرمز المطبوع والمعنى .

(ب) المهارة فى استخدام مؤشرات السياق وكافة العينات الأخرى فى التعرف على المعنى وتوقع معنى الكلمات التى يراد التعرف عليها والتأكد من صحة هذا التوقع .

(حـ) المهارة فى إستخدام أساليب إدراكية تتسم بالكفاءة والمرونة فى التحليل البصرى للكلمات وتقسيمها إلى عناصر يمكن استخدامها فى عملية التعرف .

(د) معرفة عــدد كبير من العناصر البصرية والتركيبية والصوتية للكلمات .

(هـ) المهارة فى عمليتى التجميع الصوتى والبصرى لأجزاء الكلمة .

ويرجع السبب الرئيسى لما يواجهه الطفل من صعوبة فى عملية التعرف على الكلمات إلى الإخفاق فى تدريب الطفل على إكتساب هذه المهارات

الأساسية والإخفاق كذلك فى إيجاد تناسب وتوازن بينها . وأفضل طريقة لتصحيح ما حدث من أخطاء فى هذا المجال هو أن ندرب القارىء المعاق على تنمية هذه المهارات والأساليب عن طريق إعطائه مادة قرائية فى كتاب أساسى للقراءة . وعلى المعلمة المعالجة أن تهتم كل الاهتمام عند تقديم كلمات جديدة ليقرأها الطفل وذلك حتى تستفيد من نواحى القوة عنده وتصحيح أى قصور فى عملية التعرف على الكلمات مع محافظتها على التوازن المناسب بين هذه الأساليب والمهارات . كما يجب عليها أن تركز على التمرينات الموجودة بكتاب المدرس المصاحب لكتاب القراءة الأساسى إذ أن هذه التمرينات تدعم المهارات الأساسية التى يحتاج الطفل لها .

وتعتبر التمرينات الموجودة فى الكتاب الملحق بكتاب القراءة الأساسى من أهم المصادر التى تمكن الطفل من تنمية مهاراته الخاصة بالتعرف على الكلمات . وقد يحتاج المدرس المعالج علاوة على ذلك أن يعمل بعض التمرينات الإضافية بنفسه . وقد وصفنا فى هذا الفصل عدداً من التمرينات التى تساعد فى إصلاح ما حدث من قصور فى عملية التعرف على الكلمات . ومن الواجب إستخدام هذه التمرينات بحذر واعتبارها مجرد وسائل لتصحيح القصور وليست حلاً كاملاً لمشاكل القارىء المعاق الذى تعوزه القدرة على التعرف على الكلمات . ذلك لأن هذا القارىء المعاق يحتاج إلى قدر من التدريب والتدعيم فى مجالات ضعفه أكبر من القدر العادى وذلك حتى يحقق توازناً فى مهارات التعرف على الكلمات .

الفصل الحادي عشر

علاج القارىء شديد الإعاقة

الفصل الحادي عشر

علاج القارىء شديد الإعاقة

للعجز فى القراءة درجات متفاوتة . فقد نلاحظ أن بعض القراء المعاقين لم يتعلموا شيئاً تقريباً و نلاحظ آخرين يقرأون قراءة ضعيفة لا تتناسب و ماهو متوقع بالنسبة لهم . و بين هاتين الدرجتين يمكن تقسيم الضعف فى القراءة إلى أقسام يأتى فى المرحلة الدنيا منها حالات العجز القرائى الشديد و يطلق عليهم أحياناً حالة غير القارئين و هم غير القادرين على الربط بين الرمز المكتوب و الصوت المنطوق .

و هذه الحالات هى أكثر حالات العجز القرائى عناداً و إصراراً على عدم التقدم رغم ما قد تنال من تدريب و توجيه . و ليس هؤلاء جميعاً من نوع واحد . إذ أنهم يختلفون خلفية و إتجاها و إدراكاً كما يختلفون من حيث القدرات و الصعوبات الخاصة و غير ذلك من النواحى . و هكذا فمن الواجب معرفة الإختلافات الفردية بين هؤلاء المعاقين حتى يمكن إعداد البرنامج العلاجى الفعال بالنسبة لهم . و ليست هناك صيغة علاجية واحدة أو طريقة علاجية منفردة يمكن إستخدامها لعلاج كل هذه الحالات المعاقة .

أساليب العلاج

إن لمهارة معلمة الفصل أهمية كبيرة فى مساعدة هذه الحالات المعاقة . فعلى المعلمة بالإضافة إلى معرفتها لطبيعة عملية القراءة أن تلم بعدد كبير من أساليب التشخيص و العلاج و أن تكون لديها القدرة على إستخدام هذه الأساليب حتى تصل إلى تشخيص دقيق لحالة الضعف و تضع الخطة المناسبة لكل حالة على حده و عليها أن تتصف بالصبر و أن تتفهم بعطف ما يصادف

الطفل من مصاعب وتوجهه بمهارة أثناء تدريبه . أن أسلوب المعاملة هذا هو سر النجاح فى علاج هذه الحالات المتأخرة .

وقد حققت بعض أساليب العلاج لمثل هذه الحالات المتأخرة نجاحا ملحوظا ويمكن تلخيص ثلاثة أساليب منها فيما يلى :

أولا : أساليب ذات تركيز حركى سمعى بصرى :

يطلق على هذه الطريقة اسم طريقة فيرنالد – كيلر الحركية Fernald–Keller Kinethetic Method إذ قد وصفها فيرنالد تفصيلا فى سنة ١٩٧٥ وكانت قد صممت واستخدمت بنجاح لعلاج الحالات المسرفة فى التأخر فى مجال القراءة . ومن مظاهر هذه الطريقة تعليم الطفل أن يكتب بعض الكلمات كتابة صحيحة وإيجاد الدافع عنده للقيام بذلك وتعويده على قراءة الصورة المطبوعة للكلمة التى يكون قد كتبها ثم الأنتقال تدريجيا لقراءة مادة لم يكن قد كتبها وتتكون هذه الطريقة من خطوات أربع نلخصها فيما يلى :

الخطوة أو المرحلة الأولى :

يتعلم الطفل عن طريق تتبع الكلمات بأصبعه . والفكرة الأساسية فى هذه المرحلة هى أن نجعل الطفل يتعلم الكلمة عن طريق تتبعه لها بأصبعه مع نطق كل جزء من أجزاء الكلمة أثناء قيامه بتتبعها . وتتكرر هذه العملية إلى أن يتمكن الطفل من كتابة الكلمة دون أن ينظر إلى صورتها وقد أثبتت التجارب فى عيادات القراءة أن أفضل النتائج تتحقق عندما نكتب الكلمة للطفل بحروف كبيرة . ومن الممكن كتابة الكلمات له بالطباشير الملون على الورق أو على السبورة . وهناك بعض المدرسين الذين يجعلون الطفل يتتبع الكلمة بأن يكتبها فى الهواء بأصبعه مع أغماض عينيه وذلك بعد أن يكون قد تتبعها على الورق أو على السبورة . ومن الأفضل

إستخدام الحروف المتصلة فى الكتابة وإن كان بعض المدرسين يرون أنه من الأفضل إستخدام الحروف المنفصلة مع صغار الأطفال . ومن الممكن إستخدام الكلمات التى تعلمها الطفل بهذه الطريقة فى كتابة قصص للطفل من نوع القصص التى يحب هو أن يكتبها ومن الممكن أيضا وضعها فى ملف مرتبة ترتيباً أبجديا . ومن النقاط التى يجب التأكيد عليها فى هذه المرحلة أنه من المهم أن يلمس الأصبع بالورقة أثناء عملية التتبع وأن يقوم الطفل بعد ذلك بتتبع الكلمة بأصبعه دون أن ينظر إليها وأن تكون الكلمة مكتوبة بصورة كاملة دون تجزىء وأنه من الواجب دائما إستخدام هذه الكلمات فى سياق عبارة . وتعنى هذه النقطة الأخيرة أن على الطفل أن يستخدم هذه الكلمات فى عبارة ذات معنى .

مدة هذه الخطوة : تختلف مدة تتبع الكلمات أختلافاً كبيرا من طفل إلى آخر ويتوقف ذلك على مقدار حاجة الطفل إلى عملية التتبع لكى يحتفظ برسم الكلمة فى مخيلته . وغالبا ما تستمر هذه المرحلة لمدة شهر أو شهرين .

المادة القرائية المستخدمة : طبقا لطريقة فيرنالد فإن المادة القرائية لاتجرى تبسيطها لا من ناحية المفردات ولا من ناحية الموضوع . فمن الممكن تعليم أية كلمة أو جملة يستخدمها الطفل استخداما صحيحاً فى حديثه العادى . وقد أظهرت تجارب عيادات القراءة أن الأطفال الذين يتعلمون بهذه الطريقة يحتفظون فى ذاكرتهم بالكلمات الطويلة بدرجة أفضل من احتفاظهم بالكلمات القصيرة .

الخطوة المرحلة الثانية :

وهى مشابهة للمرحلة الأولى باستثناء واحد وهو أن الطفل ليس فى حاجة إلى التتبع بأصبعه بل يصبح فى مقدوره أن يتعلم الكلمة الجديدة بأن ينظر إليها وينطقها بينه وبين نفسه وهو ينظر إليها ثم يكتبها دون أن ينظر إليها وينطق بكل جزء من أجزاء الكلمة أثناء كتابته لها مؤكدا مقاطع الكلمات . ويستمر المعلم فى هذه المرحلة فى جعل الطفل يستخدم الكلمات الجديدة

التى تعلمها استخداماً تحريريا كما يجعل الطفل يملأ بها فراغات تأتى فى سياق عبارة . ومن الضرورى فى كافة هذه الأنشطة أن تنطق الكلمة كاملة غير مجزأة .

الخطوة أو المرحلة الثالثة :

يستغنى المعلم فى هـذه المرحلة عن الكلمات التى أعدها إعدادا خاصا للطفل إذ يصبح فى مقدرة الطفل الآن أن يتعلم بصورة مباشرة من قراءته للكلمات المطبوعة بصورة عادية فى كتب القراءة . ولكن عليه فى هذه المرحلة كذلك أن ينظر إلى الكتاب ويقول الكلمة لنفسه ثم يكتبها بعد ذلك . وقد يستخدم الكتاب العادى على أن يخبره المعلم بمعانى الكلمات التى لا يعرفها . وفى آخر القراءة يقوم الطفل بحفظ الكلمات الجديدة مستخدما طريقة النظر ثم النطق ثم الكتابة التى شرحناها آنفا . ويفضل كثير من المعلمين أن يختاروا الكتب التى يقرأها الطفل فى هذه المرحلة وذلك حتى تكون الكلمات الجديدة فى أقل عدد ممكن .

الخطوة أو المرحلة الرابعة :

يصبح الطفل فى هذه المرحلة قادراً على التعرف على بعض الكلمات الجديدة وذلك لمشابهتها لبعض الكلمات أو لبعض أجزاء الكلمات التى سبق له تعلمها وذلك باستخدام مؤشرات السياق . وكما حدث فى المرحلة السابقة يقوم المدرس بذكر معانى الكلمات الجديدة للطفل . ويقوم الطفل بالنظر إلى الكلمات الصعبة ثم ينطقها ويكتبها من الذاكرة . وقد جاء أن نسبة احتفاظ ذاكرة الطفل بالكلمات التى يتم حفظها بهذه الطريقة تصل إلى بين ٨٠ ، ٩٥٪ . ولا يطلب من الطفل أثناء التدريب العلاجى أن ينطق بأى كلمة أثناء قراءته بل ولا ينطق المعلم له أى كلمة . ومع ذلك فإن الأطفال الذين عولجوا بهذه الطريقة كوّنوا لهم مهارات خاصة بالنطق وذلك عن طريق تدريبهم بأسلوب التتبع المصحوب بالنطق والكتابة

المصحوبة بالنطق. وعلى الرغم من أن الأطفال الذين تولت فيرنالد علاجهم لم يتدربوا على مخارج الأصوات اللغوية فى بداية تدريبهم ولم تعط لهم مدربتهم أى تعليمات أو توجيهات خاصة بنطق الحروف المختلفة إلا أنهم تمكنوا فى نهاية التدريب من النجاح فى اختبار الصوتيات المناسب لمستوى أعمارهم. ولكى تلم إلماما أكثر شمولا بطريقة فيرنالد اقرأ كتابها (٧٥ الفصل الخامس).

لقد أفاد عدد كبير من المعلمين بأنهم حققوا نجاحاً كبيرا مع تلامذتهم عندما جعلوهم يتتبعون رسم الكلمة فى الهواء وأعينهم مغلقة . إن هذا التعديل يؤكد أهمية المؤشرات التركيبية والسمعية فى التعرف على الكلمات عند إنقاص دور المؤثرات البصرية . هذا وأن بعض الأطفال الذين يعانون من مشاكل خاصة بالإدراك البصرى يجدون فى عملية التتبع فى الهواء أثناء إغماض عينيهم وسيلة تمكنهم من الحصول على فكرة منتظمة عن الكلمة لا يمكنهم الحصول عليها عند استخدام أبصارهم .

نجاح الطريقة : جاء فى تقرير فيرنالد أنها حققت نجاحاً محسوسا باستخدام هذه الطريقة . كما جاء فى تقارير خبراء آخرين فى العلاج القرائى بأنهم قد وجدوا هـــذه الطريقة ناجحة وإن كانوا أكثر إعتدالا فى تحمسهم لها . وليس هناك من شك فى أن هذه الطريقة تحقق نجاحاً فى عدد كبير من الحالات المتأخرة إذا قام بتطبيقها معلم علاجى حسن التدريب . وقد أثبتت عيادات القراءة أن هذه الطريقة فعالة للغاية بالنسبة للأطفال الذين لديهم بعض المشاكل فى مجال الإبصار أو فى المجال العصبى أو الذين لديهم قصور فى إدراكهم البصرى للكلمات أو التعامل البصرى معها . وغالباً ما يعجز هؤلاء الأطفال عن الاستفادة من الأسلوب العادى لتعليم القراءة المستخدم داخل الفصل وخاصة إذا ما كانت طريقة تعليم القراءة تعتمد على العرض البصرى للكلمات . وترى «فيرنالد» أن أفضل طريقة لمواجهة هذا العجز الشديد فى القراءة هى استخدام الطريقة التركيبية التى وصفناها آنفا وهى التى تعتمد فى جوهرها على تتبع الكلمات وكتابتها مع النطق بها .

التقييم : ليس من شك أن طريقة فير نالد تحقق نجاحاً عندما يقوم باستخدامها أخصائيون فى العلاج القرائى . وقد تكون فى المراحل الأولى من التطبيق محتاجة إلى قدر كبير من الوقت فقد تستمر عملية التدريب على تتبع الكلمات ثمانية أشهر فى بعض الحالات المتأخرة للغاية هذا وإن متوسط الوقت الذى تستغرقه هذه المرحلة هو شهران . ولكن يمكن القول كذلك أن الطرق العلاجية تتطلب قدراً كبيراً من الوقت عند القيام بعلاج هذه الحالات المتأخرة. ولهذا لا يمكن القول بأن عامل الزمن يمثل قصوراً فى هذه الطريقة . وعندما يعطى الطفل التعليمات المناسبة فإن الحافز عنده للتعلم بهذه الطريقة لايقل عنه فى الطرق الأخرى .

ومن المفيد أن نتساءل عن سبب نجاح هذه الوسيلة . أن « فير نالد » ترى أن سر نجاح هذه الطريقة هو إستخدام الأسلوب التركيبى بالإضافة إلى تحمس المعلم المعالج وكفاءته . ويجب أن ندرك أن هناك علاوة على عملية التركيب بعض المظاهر الأخرى المميزة لهذه الطريقة وهى :

(أ) أن الطفل يتعلم إدراك الكلمات إدراكاً فعالا من اليمين إلى اليسار وذلك أثناء قيامه بتتبع الكلمات ونطقها وأثناء كتابته ونطقها .

(ب) يرتبط التركيب البصرى للكلمة مع نطق الطفل لأجزائها المنطوقة .

(ج) يتعلم الطفل مخارج الحروف تلقائياً دون أن يقوم المعلم بتدريبه عليها فأثناء قيام الطفل بنطق الكلمة بينه وبين نفسه يتعلم الصوت المنطوق للحرف الساكن ويستخدم معرفته هذه فى إدراك ما يواجهه من كلمات جديدة . فبعد أن يتذكر الطفل فى كلمة ما عنصراً من العناصر المألوفة له يقوم بإضافة الصوت المناسب فى أول الكلمة أو آخرها . ويستخدم المعنى المأخوذ من السياق لإختيار البداية المناسبة أو النهاية المناسبة لكلمة ما . مثال ذلك أنه فى الجملة « الماء على ظهور الإبل » فإن المقطع « هور » قد يكون مرتبطاً فى ذهن الطفل بكلمة زهور أو شهور المألوفتين له ولكن سياق العبارة يساعد

فى وصول الطفل إلى التعرف على الكلمة المناسبة « ظهور » . ويمكن القول كذلك بأنه عن طريق إستخدام أسلوب تتبع الكلمات أو كتابتها ثم النطق بها يصبح الطفل معتاداً على عدد كبير من المقاطع المستخدمة فى بداية الكلمات أو نهايتها وبذلك يتمكن بسهولة من إختبار المقطع المناسب .

(د) أن هذه الطريقة تؤدى بطبيعتها إلى أن تجعل الطفل ماهراً فى عملية تحليل الكلمة إلى مقاطع .

(هـ) أن طريقة « فيرنالد » تعلم الطفل أن الكلمات تتجه من اليمين إلى اليسار (١) والصورة البصرية للكلمات ومخارج الحروف والتقسيم إلى مقاطع وإختيار المقطع المناسب وإستخدام مؤشرات السياق لتحديد معنى الكلمات والتعرف عليها . وعلاوة على كل هذا فإن الطفل يشعر بحافز كبير لأنـه يستخدم أشياء مسلية له . وعلى الرغم من أن المظهر التركيبى لهذه الطريقة يعتبر من العوامل الهامة بالنسبة للأطفال الذين يعانون من ضعف بصرى أو عصبى إلا أنه من الواجب أن نذكر النواحى الأخرى ذات الأهمية عند إستخدام هذه الطريقة إستخداماً صحيحاً مثل الإهتمام بإدراك الطفل للكلمة من اليمين إلى اليسار والإهتمام بالتركيب البصرى للكلمة وبإعطاء الطفل مهارات فى نطق الكلمات وتقسيمها إلى مقاطع وإستخدام مـؤشرات السياق . ومن المشكوك فيه القول بأن الناحية التركيبية فى هذه الطريقة هى وحدها المسئولة عن نجاحها بل يمكن القول بأن الناحية التركيبية بالإضافة إلى برنامج جيد ومتوازن لتعليم الطفل كيف يدرك معـانى الكلمات هى التى تحقق هذا النجاح . ذلك أن هذه الطريقة تعلم الطفل كيف يتعرف على الكلمات . كما تعلمه بالإضافة إلى ذلك عـدداً مـن المفردات الجديدة وكيف يبنى المفهومات ويعى معانى العبارات .

---

(١) الأصل من اليسار إلى اليمين وقد عدلناها بما يناسب اللغة العربية .

ثانياً : أساليب ذات تركيز سمعى (تجميع الأصوات) :

استخدمت بعض الأساليب العلاجية اتجاهاً صوتياً واضحاً ومن أكثر هذه الأساليب شمولا وأنجحها فى تعليم الأطفال المعاقين فى القراءة بصورة كبيرة طريقة « مونرو » Monroe وقد اتخذت هذه الطريقة من التركيز على الناحية الصوتية أساساً لها مع الاهتمام بالتدريب المتأنى المتكرر على أن يتسم هذا التدريب بقدر كاف من التنوع وذلك بغيـــة الاحتفاظ بميل الأطفال للقراءة وإهتمامهم بها دون التضحية بالهدف الأساسى للتدريب. وعلى المدرس بمقتضى هذه الطريقة أن يعطى الطفل المعاق شرحاً تفصيلياً للطريقة التى سيستخدمها ولكى يحقق الطفل أقصى قدر من الفائدة يجب على المدرب أن يمر مراً خفيفاً على العناصر الصوتية التى يعرفهـــا الطفل ويهتم إهتماماً كبيراً بالتدريب على العناصر الصوتية غير المعروفة الطفل . وسنقوم هنا بوصف المظاهر الأساسية لطريقة « مونرو » مع العلم بأن الطرق الصوتية الناجحة الأخرى تتشابه تشابهاً كبيراً مع هذه الطريقة ومن الواجب على المدرس عند إستخدامه لإحدى هذه الطرق الصوتية أن يلم إلماماً كبيراً بتفاصيل هذه الأساليب . وإذا أراد المدرس إستخدام طريقة مونرو فعليه أن يقرأ كتابها (١٤١) .

الخطأ فى نطق الحروف المتحركة والساكنة : يعتبر هذا النوع من الخطأ المشكلة الكبرى التى تواجه الأطفال المعاقين قرائياً بدرجة كبيرة . ويجب أن يلاحظ أن العلاج وما يحتاجه من إهتمامات يختلف من طفل لطفل فهناك بين هؤلاء من يحتاج إلى التدريب على التمييز بين أصوات الحروف وهناك منهم من يعجز عن الربط بين الرمز المكتوب والصوت المنطوق للحروف أو عن ملاحظة أن الكلمات التى لها نفس الصوت تكتب بنفس الحروف . ومنهم كذلك من يعجز عن الربط بين تتابع أصوات الحروف وإتجاه الرمز المكتوب لها من اليمين إلى اليسار .

ومن الخطوات الأولى فى هذه الطريقة التدريب على التمييز بين الأصوات المستخدمة فى الحديث . فيقوم المدرس بعمل بطاقات تحتوى صوراً للأشياء التى تبدأ بنفس الحرف الساكن أو التى تحتوى على نفس الحرف المتحرك . ويمكن أن يحصل على هذه الصور من المجلات أو الكتب القديمة . وهو يختار فى المراحل الأولى للتدريب على الكلمات التى تبدأ بحرف متحرك يراد التدريب عليه متبوعاً بحرف ساكن مثل :

الحرف « بـ » فى ينبت

الحرف « فـ » فى فأر

الحرف « كـ » فى كلب

الحرف « عـ » فى عصفور

ويلاحظ فى اللغة الإنجليزية أن تعليم الحروف أسهل من تعليم الصوت المكون من كتابة حرفين ساكنين متتابعين أو أكثر . ولهذا فمن السهل أن يتعلم الطفل حرف « S » إذا نطقنا له كلمة Seed لا كلمة Store (١) .

ويمكن كذلك عمل بطاقات للحروف المتحركة بنفس الطريقة . كأن نعمل له بطاقات للتدريب على الحروف المتحركة .

ولكى تنمى عند الطفل القدرة على التمييز بين أصوات الحروف المختلفة يمكن أن نعطيه تمريناً تبدأ فيه الكلمات بالحرفين المختلفين اللذين يراد التدريب عليهما . فإذا كنا نريد أن ندربه على التمييز بين ك ، ق — نرتب له البطاقات الخاصة بحرفى ك ، ق متتابعة كأن نضع له بطاقة كلب تتلوها بطاقة قلب ثم كتب وقمر . ثم ندرب الطفل على نطق حرف « ك »

---

(١) مثال ذلك فى اللغة العربية أن من السهل على الطفل أن يتعلم الحرف (س) إذا نطقنا له كلمة سعاد لا كلمة سور .

ثم نطلب منه أن يسمى الشئ الموجود فى الصورة وهكذا . وبعد أن ينجح الطفل فى تمييز الأصوات المختلفة للحروف نبدأ فى تدريبه على التمييز بين الأصوات الأكثر صعوبة مثل التمييز بين س ، ص فى كلمتى « سمير و« صابر » . ويجرى تنويع هذه التمارين بأن نسأل الطفل أن يذكر بعض الكلمات التى تبدأ بصوت معين مثل الصوت «با أو بو أوبى » وتستخدم نفس الطريقة عند التدريب على الحروف الأخرى .

أما الخطوة التالية فهى الربط بين الحرف وبين الصوت الشائع له . ويمكن استخدام عملية التتبع بالأصبع لتعزيز عملية التعلم عند الضرورة فيقوم الطفل بتتبع حرف يكتبه المدرس وينطق بالحرف أثناء تتبعه له . ويتكرر هذا إلى أن يتمكن الطفل من النظر للحرف والنطق به نطقاً صحيحا دون أن يتتبعه . ويمكن فى الظروف العادية تعليم خمسة أوستة حروف ساكنة فى الجلسة الواحدة . وبعد أن يتعلم الطفل عدداً من الحروف الساكنة والمتحركة يبدأ المدرس فى تعليم الطفل كيف يجمع أصوات الحروف ليكون منها كلمات . وتساعد عملية النطق والتتبع فى تحقيق هذا الهدف . إذ أن النطق بالحروف متتابعة أثناء تتبعها بالأصبع يصبح بمثابة نطق بطئ للكلمة كوحدة كاملة . وتعطى « مونرو » (١٤١ ص ١٢١ — ١٢٣) عدة قوائم بالكلمات التى يجب تعلمها بهذه الطريقة . ويمكن اختبار قدرة الطفل على استرجاع ماتعلمه بأن نقدم له هذه الكلمات مطبوعة فى بطاقات ونشجع الطفل على نطق الحروف ثم تجميعها فى كلمات . ومما هو جدير بالملاحظة أن مهارات النطق التى اكتسبها الطفل تعطيه شعوراً بالثقة أثناء قيامه بعملية التعرف على الكلمات .

ويتجه الطفل بعد ذلك إلى قراءة قصص أعدت إعداداً خاصا لتشمل أصوات الحروف التى تعلمها . ونجد بعد فترة من التدريب أن الطفل سرعان مايتمكن من قراءة القصص الموجودة فى كتب القراءة العادية للسنة

الأولى بالمرحلة الإبتدائية . أما الكلمات غير الصوتية — أى التى لايتمشى نطقها كاملة مع نطق حروفها حرفاً حرفا مثل «عمرو» و«طه» وغيرها . فإن الطفل يتعلمها بطريقة التتبع النطق بها . وبازدياد حصيلة الطفل من المفردات وبنمو قدرته فى القراءة نجد أنه غالبا مايتعرف على هذه الكلمات غير الصوتية عن طريق السياق .

الإتجاه العكسى فى القراءة : لقد وجدت «مونرو» أنه من الضرورى إعطاء الطفل تدريبات حركية محددة ليتعلم الإتجاه الصحيح فى قراءة الكلمات أى من اليسار إلى اليمين (فى اللغة الإنجليزية) . ويتم هذا بطريقة التتبع والنطق كما تمارسها فيرنالد (انظر طريقة فيرنالد المشروحة آنفا) . وقد فصلت مونرو استخدامها لهذا الأسلوب فى الفصل السادس من كتابها .

إضافة بعض الأصوات للكلمات : غالبا مايتجه الطفل إلى إضافة بعض الأصوات الزائدة و ذلك نتيجة إخفاقه فى تمييز مجموعات الحروف الساكنة والتعرف على صور الكلمات تعرفاً دقيقا . والأصوات التى غالبا مايضيفها الطفل هى ر ، ل . وإذا واصل الطفل الوقوع فى هذا الخطأ يعطى تدريبا على قوائم من الكلمات المتشابهة بوجه عام مع إختلافها فى وجود ر ،ل . مثال ذلك كلمات ورد — ود — سلام — سام .

حذف بعض الأصوات — استبدال كلمة بكلمة — تكرار الكلمات — إضافة بعض الكلمات — حذف بعض الكلمات : غالبا ما تكون مثل هذه الأخطاء ناتجة عن عدم الدقة فى التعرف على الكلمات أو نتيجة مزيد من الاهتمام بعنصر السرعة فى القراءة . ومما يساعد فى التغلب على هذه الأخطاء أن يقوم المدرس بالقراءة مع الطفل فى نفس الوقت . وأن يركز بصورة أكبر على تحليل الكلمات ويعطى الطفل مادة قرائية أكثر سهولة . وإذا بقيت بعض هذه الأخطاء بعد ذلك فيمكن للمدرس أن يوجه نظر الطفل إليها ويشجعه على محاولة تجنبها كما أن توجيه اهتمام الطفل نحو موشرات السياق يساعده كذلك فى التغلب على هذه الأخطاء .

نجاح الطريقة : تنجح طريقة « مونرو » بصورة خاصة مع الأطفال المعاقين قرائياً بدرجة كبيرة . وقد تولت معالجة ٢٧ طفلا بهذه الطريقة وكان المستوى القرائى لهؤلاء الأطفال يضعهم عند أقل من منتصف السنة الأولى للقراءة (٠ر١ — ٤ر١) . وبعد أن قامت بإعطائهم تدريبات علاجية لمدة ٢٦ ساعة تقريباً موزعة على فترة مقدارها ثمانية شهور كان متوسط التقدم فى القراءة عند كل طفل ٣ر١سنة قرائية . وكانت المجموعة الضابطة التى استخدمتها مكونة من خمسين طفلا لم تعطهم أية تدريبات علاجية . وقد كان متوسط النمو فى القراءة عند هذه المجموعة ١٤ر٠ سنة قرائية فى مدى الشهور الثمانية . ومعنى هذا أن الأطفال الذين لم يحصلوا على تدريبات علاجية لم يحققوا أية زيادة عن المعتاد تقـريباً . بينما نجد أن أولئك الذين حصلوا على تدريبات علاجية بطريقتها قد كسبوا زيادة تقدر بأكثر من عام قرائى .

تقييم الطريقة : إن طريقة « مونرو » عبارة عن برنامج تدريبى محدد المعالم له توجيهات تتسم بالصرامة — كما أن الطريقة تحتاج إلى وقت كبير ذلك أن البرنامج التدريبى يبدأ من أصوات الحروف ويتجه منه إلى أصوات الكلمات ثم إلى الجمل وتؤخر قراءة الكلمات كاملة لفترة أطول من فترة طريقة « فيرنالد » . ومع ذلك فإن تعليم الحالات المسرفة فى التأخر يحتاج إلى وقت طويل مهما كانت الطريقة المستخدمة . ومن المحتمل ألا تحتاج طريقة « مونرو » إلى وقت أطول مما تحتاجه الطرق الأخرى عند علاج مثل هذه الحالات . وقد نجحت « مونرو » فى أن تجمع بصورة فعالة بين طريقة التتبع مع النطق وبين التدريب على الأصوات . وهى تدرك أن التدريب طبقاً لطريقتها يعتبر تدريباً آلياً ومتعباً إلى حد ما وخاصة فى المراحل الأولى ولكن بتقدم الطفل يصبح جزءاً كبيراً من قراءته قريب الشبه بالأداء العادى إلا فى حالة مواجهته لكلمة جديدة غير معروفة له .

فقد يقـــوم حينئذ باستخدام أسلوب التتبع أو نطق الحروف أو كلتا الطريقتين إلى أن يتعرف على الكلمة ثم يقوم بعد ذلك بمواصلة قراءته . ونحن نرى أن طريقة « مونرو » طريقة جيدة بالنسبة لتعليم بعض الحالات المسرفة فى التأخر القرائى . وعلى الرغم من نجاحها كذلك فى الحالات الأقل تأخراً إلا أن الطرق الأخرى تحقق نجاحاً أسرع بالنسبة لهذه الحالات الأخيرة .

ثالثاً : أساليب ذات تركيز بصرى تركيبى (بنائى)

كان جيتس Gates ٨٣ أول من وصف هذه الأساليب تفصيلا . وهى شبيهة بتلك الأساليب المستخدمة فى الفصول الدراسية الجيدة ولكنها تتكون من برنامج أكثر تدعيماً . وهى فى معالجتها لدراسة الطفل للكلمة تركز على الفحص البصرى التركيبى لها كما تستخدم للتمرينات على نطاق واسع . ويشجع المدرس الطفل على التعرف على الكلمة كوحدة متكاملة وأن يقوم عند دراسته للكلمة بفحصها بعناية من اليمين إلى اليسار ويلاحظ الطفل فى نفس الوقت ما بين بعض الكلمات وبعضها الآخر من أوجه شبه وأوجه خلاف بما فى ذلك الخلافات الدقيقة الموجودة بين هذه الكلمات . ويكون الاهتمام مبكراً ببدايات الكلمات ثم بالتركيب الكامل لها . وبهذه الطريقة تتكون لدى الطفل معرفة بعناصر الكلمة أثناء قيامه بالقراءة لسياق العبارة . ولا تهمل هذه الأساليب المعلومات الصوتية والتركيبية للكلمات ولكن يجرى تعليمها أثناء قيام الطفل بالقراءة العادية وذلك حتى تصبح هذه المهارات جزءاً لا يتجزأ من قدرته على القراءة . وعندما تستخدم هذه الأساليب بنجاح فإنها تساعد على تكوين القارئ الذى يتسم بالطلاقة وبالفهم لمـــا يقرأه . وبطبيعة الأمر هناك أطفال فى حاجة إلى مزيد من البرامج المتنوعة مع مزيد من الاهتمام بالتدريب على عناصر الكلمة نفسها .

وهكذا نرى أن هذه الأساليب تدعو إلى علاج الأطفال المعاقين قرائياً بنفس الأسلوب المستخدم مع الطالب العادى باستثناء واحد هو أن برنامج التدريب يوضع وينفذ بعناية أكبر مع الاهتمام بتطويعه ليواجه المتطلبات الفردية . وعلى المدرس أن يكون مرناً فى اختياره للأسلوب الذى يتبعه مع كل حالة فردية على حدة . ويحتاج هذا إلى دراسة مركزة لإمكانات كل طفل وقدراته وصعوباته واحتياجاته وعلى المدرس أن يقضى وقتاً أطول ويبذل عناية أكبر فى شرح الأسلوب للطفل . كما أنه يقدم له المزيد من هذا الشرح كلما دعت الحاجة لذلك . مع الاهتمام بألا يدفع الطفل بسرعة أكبر مما هو مناسب له . وإذا اتضح للمدرس أن أحد الأساليب لم يأت بنتيجة واضحة فإنه ينتقل إلى استخدام أسلوب آخر أو وسيلة أخرى لتحقيق التقدم . وإذا وجد المدرس أن الأساليب شائعة الاستعمال لم تنجح فى معالجة حالة فردية معينة فيمكنه أن يستخدم بعض الأساليب الأخرى التى لا تستخدم إلا مع الأطفال المعاقين بدرجة كبيرة . فهو يقوم أولا باستخدام الأساليب المتبعـة فى تدريس كيف يعالج الطفل الكلمة ويحللها بصرياً وسمعياً ويلاحظ مؤشرات السياق ويتجه فى قراءتها من اليسار إلى اليمين . فإذا لم يحرز الطفل تقدماً فقد يلجأ المدرس لاستخدام أساليب التتبع بالأصبع وكتابة الكلمة . وحتى عند استخدام هذه الأساليب فهو لا يواصل استخدامها لعدة أسابيع أو أشهر . بل يستخدمها كوسيلة ليجعل الطفل يبـدأ فى تعلم كيف يقرأ من اليسار إلى اليمين (فى الإنجليزية) .

وعندما يتقدم الطفل فى تطبيق أساليب تتبع الكلمات وقراءتها يقوم المدرس بالعودة به إلى ذلك البرنامج الكامل الذى يشمل كافة الأنشطة القرائية الخاصة بالطفل العادى .

ويدعى « جيتس » أن طريقته هذه تستخدم بدرجة أكبر من غيرها من الطرق فى علاج الحالات المسرفة فى التأخر . ويضرب مثلا لنجاحها بالبرنامج الذى تم تنفيذه فى مدارس مدينة نيويورك بأكملها والذى بدأ تنفيذه فى ١٩٣٤ . لقد كان التدريب بمقتضى هذا البرنامج فردياً ومركزاً ولكنه لم يكن على أية حال برنامج تدريب ضيق الأفق . وقد ابتكر المدرسون الذين طبقوا هذا البرنامج عدداً كبيراً من المعدات والأساليب وبذلوا جهوداً خاصة ليكفلوا لكل تلميذ قدراً كبيراً من المادة القرائية المسلية ويعطوه فرصة لاستخدام ما لديه من قدرات فنية وتمثيلية واستطلاعية وتركيبية وربطها بقراءة الطفل . ويرى معظم المدرسين أنه قد أمكن تحقيق أفضل النتائج مع كافة التلاميذ بما فيهم المعاقون قرائياً بالاستخدام المركز لنفس الأساليب التى يوصى باستخدامها فى الفصل الدراسى العادى . وقد رأى عدد قليل من هؤلاء المدرسين أنه أمكن تحقيق النجاح مع الأطفال المعاقين بصورة كبيرة بقضاء بعض الوقت فى التدريب على التتبع والكتابة كما توصى به طريقة « فيرنالد » .

كما أن هناك عدداً قليلا آخر من المدرسين يرون أن الاتجاه الصوتى فى التعليم الشبيه بما أوصت به « مونرو » قد حقق أفضل النتائج . ولكن عدداً كبيراً من المدرسين كانوا يرون أن الاستخدام المركز لأسلوب التتبع أو للأسلوب الصوتى قد أفاد بعض الحالات المعينة لا جميعها أما بالنسبة لجيتس فإنه يرى أن استخدام أسلوب التتبع أو الأسلوب الصوتى هو الملجأ الأخير الذى يلجأ إليه المدرس إذا لم يتحقق نجاح كاف باستخدام طريقته الأكثر شمولا .

نجاح هذه الطريقة : ليس من شك فى أن نتائج البرنامج العلاجى الذى نظمته مدينة نيويورك كان نجاحاً طيبا فبعد شهرين من التدريب كان التقدم الذى أحرزته الحالة المتوسطة من حالات المعاقين قرائياً يوازى

أربعة أضعاف ما يمكن توقعه فى الأحوال العادية . ولم يخفق فى إحراز تقدم عادى إلا أقل من خمسة فى المائة من هؤلاء الأطفال . بل أن النتائج التى تحققت بعد ذلك كانت أفضل من هذا .

ويجب أن نلاحظ أن جيتس قد اعترف وإن كان بشئ من التردد بأن بعض الحالات المتأخرة التى هى من نوع معين تحتاج إلى تدريب خاص مثل التدريب على التتبع والكتابة . ولكنه قال إن هذا النوع من التدريب وما سواه مما هو على شاكلته يجب أن يكون لفترة محدودة على أن يوقف بأسرع ما يمكن .

تقييم الطريقة : لهذه الأساليب البصرية التركيبية عدة مزايا هى :

(أ) تتسم بالمرونة إذ أنها تسمح بالاستخدام المؤقت لبعض الأساليب الأخرى مثل طريقة التتبع والكتابة أو الطريقة الصوتية عندما تدعو الحاجة لذلك .

(ب) أن الكثيرين من المعاقين قرائياً يصلون عند استخدام هذه الأساليب إلى الأسلوب العادى فى القراءة بصورة أسرع مما لو استخدموا الأساليب الأخرى .

(جـ) يبدو أنه من الأفضل أن نبدأ بعلاج المعاق قرائياً باستخدام هذا الأسلوب البصرى التركيبى وإذا لم يتحقق تقدم مقبول فعندئذ يمكن أن يقوم المدرس باستخدام أحد الأساليب الأخرى. ويبدو أن طريقة التتبع والكتابة تفيد بصورة أكبر أولئك الأطفال الذين يصعب عليهم إدراك الكلمات كاملة منتظمة كما أنه يبدو أن الأساليب السمعية الصوتية تفيد أولئك الذين لهم مهارات سمعية أفضل من غير ذلك من المهارات . وبعد أن يحقق الطفل بعض التقدم نتيجة استخدام المدرس لهذه الأساليب المتخصصة المحددة يمكنه أن ينتقل تدريجياً نحو استخدام الأساليب الأكثر شمولا المستخدمة فى كتب القراءة العادية .

ملاحظة عامة : يجب على كل مدرس علاجى مدرب أن يكون قادراً على إستخدام أى طريقة من الطرق التى شرحناها آنفا — لعلاج أطفاله المعاقين قرائياً بصورة كبيرة وأن يكون استخدامه لهذه الأساليب بصورة فعالة . وبعد أن يقوم بإجراء دراسة مستفيضة للحالة القرائية المعوقة يقوم بإستخدام الطريقة التى تصلح بصورة أكبر لعلاج مظاهر التأخر الخاصة بالطفل . وليست هناك وسيلة واحدة سحرية تستخدم لتعليم كافة الأطفال المعاقين بصورة كبيرة بل ولتعليم أولئك الأطفال الأقل ضعفاً فى القراءة . وربما كان نجاح هذه الطرق المستخدمة مع الحالات المعاقة قرائياً راجعاً إلى أن نسبة كبيرة من هؤلاء الأطفال هم من الذين يجدون صعوبة فى التعرف على الكلمات . وإذا كانت هذه الأساليب قد حققت نجاحاً بوجه عام فإن هذا لا يعنى أن استخدام أى واحد منها لا يضر بعض الحالات المعينة . ولهذا فإن مؤلفى هذا الكتاب يرون أن أفضل طريقة لعلاج الحالات المسرفة فى التأخر هى القيام أولا بتشخيص صحيح للحالة ثم القيام بعد ذلك بإستخدام الأسلوب الذى يفيد فى علاج هذه الحالة .

وقد يكون هذا الأسلوب بالنسبة لبعض الحالات أسلوب التتبع والكتابة وبالنسبة لحالات أخرى أسلوب التدريب الصوتى . ولكن يمكن القول أن الأسلوب المتوازن للتعرف على الكلمات — وأعنى به الأسلوب الذى وصفناه فى الفصل التاسع والعاشر هو الأسلوب الذى يجب استخدامه مع معظم الحالات .

علاج الصعوبات المكانية

من أصعب الأخطاء التى يقع فيها الأطفال المعاقون بدرجة كبيرة تلك الأخطاء الخاصة بأماكن الحروف فى الكلمة . فقد يقوم الطفل المعاق بقلب الكلمة كلياً أو جزئياً أو يقوم بقلب الحرف نفسه — وليس من شك

أن مثل هذه الأخطاء تؤثر على النمو القـــرائى للطفل . ومن الواجب معالجة هذا الضعف قبل أن نتوقع من مثل هـــذه الحالات أى تقدم فى القراءة .

وتستخدم كلمة « القلب » لتعنى مختلف الأخطاء الخاصة بقلب مكان حروف الكلمة . فقد تشير إلى أن الطفل قد أدرك أحد الحروف بوضع مقلوب كأن يقرأ حرف « ز » كأنه حرف « ذ » وعلى هذا فقد يقرأ كلمة زار على أنها نار — وقد يعنى هذا الخطأ أيضاً إدراك الطفل لحروف الكلمة كلها بصورة مقلوبة سواء أكان هذا القلب كلياً أو جزئياً ، ومن أمثلة القلب الكلى لحروف الكلمة قراءة الطفل لكلمة رأس على أنها سار أو كلمة درب على أنها برد . أما القلب الجزئى فهو مثل قراءة كلمة عبد على أنها بعد أو كلمة قدر على أنها قرد — وقد يحدث القلب فى ترتيب الكلمات فى الجملة كأن يقرأ نسمع صياح الديك كل صباح على أنها نسمع صياح الديك كل صباح .

أن الطفل فى سن ما قبل المدرسة — يتعلم كيف يتعرف على الأشخاص والأماكن والحيوانات والأشياء إما برؤيتها أو برؤية صور لها . وعند إدراكه لها جميعاً تكون حركات عينه غير منتظمة ولا تأخذ إتجاهاً معيناً . والذى يحدث هو أن يستخدم الطفل نظرات سريعة غير منتظمة وتتحرك عينه هنا وهناك بغير انتظام لتدرك كافة ملامح الشىء أو صورته . وقد يكون الإتجاه الذى تأخذه العين من اليسار إلى اليمين أو من اليمين إلى اليسار أو من أعلى إلى أسفل أو تتخذ إتجاهاً مائلا فى أى اتجاه . وهى جميعها نظرات غير منتظمة بل ولا يمكن توقع الإتجاه الذى تسلكه . وهكذا تترسخ عند الطفل هذه العادات فى التعرف على الأشياء ومن المتوقع أن يواصل الطفل استخدام هذا الأسلوب نفسه فى التعرف على الكلمات وذلك ما لم يتلق تدريبا منتظماً يجعله يعتاد النظر إليها من اليسار إلى اليمين ؟

ولكى يتقن الطفل القراءة عليه أن يعتاد قراءة كلمات الجملة بإنتظام من اليسار إلى اليمين (فى الإنجليزى والعكس فى العربية) وإذا لم يدرك أحد الكلمات بنظرة واحدة فيمكنه معالجة حروفها بانتظام من اليمين إلى اليسار كذلك حتى يدركها إدراكاً صحيحاً .

ولكى ننمى عند الطفل عـــادة الاتجاه بنظره من اليسار إلى اليمين عند القراءة فإن ذلك يحتاج إلى تدريبه على عمليتين مرتبطتين . أولهما تدريبه على أن تكون حركات عينه فى القراءة من اليمين إلى اليسار على طول الخط . وهذا تدريب عام على الاتجاه الذى تأخذه حركة العين فى القراءة يجب أن يتقنه الطفل . أما العملية الثانية فهى معالجة الكلمة من اليمين إلى اليسار ليتعرف عليها ويدركها وهذا يحتاج إلى تدريب أكثر تحديداً ولهذا فهو أكثر صعوبة .

وقد يبدو لأول وهله أن الارتباط وثيق بين هاتين العمليتين ولكن الحقيقة أن الارتباط بينهما ظاهرى إذ أن كليهما يتطلبان البدء من اليمين والإتجاه بالنظر نحو اليسار . ولكن قد يعتاد الطفل النظر من اليمين إلى اليسار عند قراءة الكلمات على طول السطر دون أن يلتزم بهذا الإتجاه عند قراءته للحروف داخل كلمة بعينها . ولهذا فإن هذه العملية الأخيرة فى حاجة إلى تدريب مكثف مستمر .

إدراك الكلمات :

إن الاتجاه الخاطىء الذى تتخذه العين لإدراك الكلمات كما لاحظنا آنفا ينتج عنه قلب هذه الكلمات . ومن الطبيعى أن يتطلب تشخيص الأخطاء الخاصة بقلب الكلمات وعلاج هذه الأخطاء توجيهات أكثر من تلك التى تتطلبها تعويد الطفل على الاتجاه بنظره من اليمين إلى اليسار عند القراءة . وبإستخدام الاختبارات المقننة يمكن الحصول على تشخيص أدق لهذه الأخطاء . وقد وصفنا عدداً من هذه الأخطاء فى الفصل السابع .

وفيما يلى أجزاء من الاختبارات التى تستخدم فى تشخيص عادات قلب الكلمات وفى تقييم مقدار هذا الضعف.

١ - اختبار دوريل لتحليل الضعف فى القراءة Durell Analysis of Reading Difficulty . الاختبار الخاص بالتعرف على الكلمات وتحليل الكلمات . ويكتشف هذا الاختبار ما إذا كان الطفل يقلب d و b فى الإنجليزية . كما يكشف قدرة الطفل على قراءة الحروف بترتيبها داخل الكلمة .

٢ - اختبار مونرو التشخيصى للقراءة Monroe Diagnstic Reading Examination الجزء الخاص بالقراءة الجهرية . واختبار أيوتا للكلمات واختبار تمييز الكلمات وهى تكتشف ما يحدث من قلب فى الحروف وتتابع الحروف فى الكلمات وقلب نظام الكلمات فى الجملة .

٣ - اختبار جيتس ماكيلوب لتشخيص الضعف فى القراءة Gates-Mchillop Reading Diagnostic Tests

ومنها اختبار للقراءة الجهرية واختبار لتمييز الكلمات وهما يكتشفان ما يحدث من قلب لحروف d، b، p، q فى الإنجليزية وتتابع الحروف داخل الكلمات .

٤ - اختبارات بوند - بالو « لتشخيص الضعف فى القراءة الصامتة Bond-Balow Silent Reading Diagnostic Tests وفيها اختبار للتعرف على الكلمات القابلة للقلب عند استخراجها فى سياق عبارة - واختبار تصنيف أخطاء التعرف على الكلمات وهى تكتشف ما يحدث من قلب فى تتابع الحروف داخل الكلمات .

وقد سبق أن ذكرنا أنه أمر طبيعى بالنسبة للمبتدئين أن يقوموا ببعض الأخطاء الخاصة بالقلب أثناء قراءتهم و« لهذا فن الواجب إزاء أى طفل

يقوم بأخطاء من هذا النوع أن نعرف ما إذا كانت هذه الأخطاء من الكثرة بحيث تشكل صعوبة حقيقية أم أنها مجرد عارض موقت . ويعنى هذا أنه من الضرورى أن نقرر ما إذا كانت هذه الظاهرة ناجمة عن عدم النضج فى القراءة أم عن علة تستدعى العلاج . ويمكننا أن نقرر ذلك بالرجوع إلى المعايير المصاحبة لاختبارات جيتس ماكيلوب، واختبارات « مرنوو » وأختبارات « بوند بلو هوايت » . ففى كل من هذه المعايير نجد بيانيا بعدد الأخطاء التى إذا تجاوزها الطفل فى قراءته يمكن إعتباره معاقاً ويجب علاجه .

ومن الواجب أن نطالب الطفل بمجرد أن يبدأ القراءة بأن يتخذ فى قراءته الأتجاه الصحيح دائماً . ذلك أن القراءة الصحيحة لن تتحقق إلا إذا أتجه الإدراك البصرى من اليمين إلى اليسار (فى العربية) نتيجة لتحرك العين فى هذا الأتجاه — هذا باستثناء الكلمات البصرية — أى التى تدرك ككل بمجرد النظر إليها . ولهذا يجب أن نوضح للأطفال أن عليهم أن يفحصوا الكلمة من اليمين إلى اليسار كى يتعرفوا عليها . وعلى المدرس أن يشرح للأطفال مراراً وتكراراً الأتجاه الصحيح الذى يتبعونه بأبصارهم عند القراءة وعليه أن يتأكد قبل ذلك أن الأطفال يعرفون معنى كلمة يمين ويسار .

ولا يقتصر التدريب على إتخاذ الأتجاه من اليمين إلى اليسار على المبتدئين فى القراءة بل يستمر خلال التدريب على أساليب التعرف على الكلمات . ولا ينجح مثل هذا التدريب على الأتجاه فى القراءة إلا إذا تم بانتظام وبالصورة الصحيحة . وذلك أن الطفل يستخدم هذا الاتجاه من اليمين إلى اليسار عندما يقوم بالتعرف على الكلمات مستخدما شتى أساليب التعرف . وهناك بعض الأطفال الذين يعتادون على استخدام الأتجاه الصحيح فى القراءة فى أول الأمر ولكنهم يتركون ذلك بعد حين مالم يواظب المدرس على توجيههم التوجيه الصحيح .

الإجراءات العلاجية :

يمكن القول بوجه عام بأن الأطفال المعاقين فى القراءة يخطئون بدرجة كبيرة فى إتخاذ الأتجاه الصحيح فى القراءة . ولا يعتبر هذا شيئاً مستغربا إذا نحن تذكرنا أسباب أخطاء القلب التى أشرنا إليها آنفا . فالطفل الذى يعانى من علة بصرية حادة أو الذى لم يتدرب تدربا مناسبا على القراءة من اليمين إلى اليسار أو الذى درب على الأهتمام بأواخر الكلمات لا بأوائلها أو الذى درب بطريقة صوتية غير مناسبة – كل أولئك لايقعون فقط فى أخطاء خاصة بالاتجاه بل نادراً ما يحققون أى تقدم فى القراءة . وإذا قمنا بتحليل الأساليب التى حققت نجاحا فى تعليم القراءة وفى علاج الحالات القرائية المتأخرة لوجدنا أن هذه الأساليب تهتم إهتماما كبيراً بتدريب الطفل على فحص الكلمات بانتظام من اليمين إلى اليسار وأنها تهتم إهتماما كبيرا أيضا بأن يدرك الطفل الكلمات كوحدات ويتدرب على عملية تجميع الأصوات التى تتكون الكلمة منها .

ويجب على المدرس المعالج ألا يدرك أن تدريب الطفل على اتخاذ الأتجاه الصحيح فى القراءة هو وحده الذى يعالج كافة أخطاء القلب. فهناك فى أغلب الظن صعوبات أخرى يواجهها هذا الطفل يجب علاجها . ولكن عندما تحدث أخطاء القلب بصورة ملحوظة – وهو مايحدث فى حوالى ١٠ فى المائة من الحالات المعاقة فعندئذ يكون لهذه الأخطاء أهميتها الكبيرة وتصبح فى حاجة إلى علاج منظم قد يطول أمره فى بعض الأحيان .

يقوم المدرس أولا بشرح ضرورة النظر إلى الكلمات من اليمين إلى اليسار ويبين ذلك عمليا فبعد أن يكتب الكلمة على السبورة أو على ورقة يقوم بالإشارة بالمؤشر أو بأصبعه إلى أجزاء الكلمة وهو ينطق بها ببطء . ثم يكرر ذلك عند الحاجة لتأكيد هذه العملية فيرجع سريعا إلى أول السطر ويتجه من اليمين إلى اليسار مرة أخرى وهو يقرأ للمرة الثانية . وفى المرة

الثانية يؤكد المدرس أنه من الأفضل أن ننظر إلى الكلمة كوحدة واحدة بعد أن نكون قد أدركنا الجزء الصعب فيها . ثم بعد ذلك يشرح المدرس طريقة التعرف على كلمة غير مألوفة موجودة فى سياق الجملة ويبين ذلك عمليا بنفس الطريقة ويشير المدرس بأصبعه أسفل الكلمات وهو يقوم بقراءتها . وبعد أن يتوقف المدرس لفترة قصيرة أثناء قراءة الكلمة غير المألوفة للطفل يواصل الإشارة بأصبعه ببطء على طول الكلمة ناطقا إياها . ويقوم بتكرار عمليات الشرح والبيان العملى مراراً وتكراراً طبقا لتقديره وفى هذه الأثناء يمارس الطفل التعود على النظر من اليمين إلى اليسار أثناء تعرفه على الكلمات . ومن الأفضل أن تتم هذه الممارسة فى إطار جمل ذات معنى حتى يستخدم مؤشرات السياق فى التعرف على الكلمات . وبهذا الأسلوب يصبح الطفل معتاداً على التحرك بنظره من اليمين إلى اليسار على طول السطر كما يعتاد إستخدام مؤشرات السياق ليتعرف على الكلمة غير المألوفة له . وينتقل المدرس بأسرع ما يمكن من التدريب على الكلمة إلى التدريب على الجملة المستخدمة فى سياق ثم إلى فقرات مطبوعة فى كتاب للقراءة . ومن المهم بالنسبة للمدرس أن يتأكد من أن أثر التدريب على الأتجاه الصحيح فى القراءة ينتقل من الكلمة إلى الجملة ثم إلى الفقرة المطبوعة فى الكتاب . إذ أن انتقال أثر التدريب هذا قد يكون صعباً بالنسبة لبعض الأطفال ولهذا فقد يحتاجون إلى المزيد من التدريب الموجه .

وعلى الرغم من أن المدرس قد يشجع الطفل فى بداية الأمر على استخدام أصبعه أو أستخدام مؤشر ما لتتبع ما يقرأه على طول السطر أو عند قراءته للحروف المتتابعة فى الكلمة التى لم يكن يعرفها فإنه من الواجب اتخاذ بعض الاحتياطيات فى هذا المجال . ذلك أن الإشارة بالأصبع أو بمؤشر ليست إلا وسيلة يجب الأستغناء عنها تدريجيا عند زوال الحاجة لها . ويرى بعض المدرسين أنه من الأفضل استخدام مؤشر خشبى مثلا إذ يكون من السهل الاستغناء عنه مستقبلا وسواء أستخدم الطفل أصبعه أو استخدم

مؤشراً فعلى المدرس أن يوجه نظر التلميذ إلى الاستخدام الصحيح لها بمعنى ألا يشير الطفل إلى كلمة بعد أخرى متوقفاً بينهما بل يستمر فى الإشارة من اليمين إلى اليسار باستمرار متتبعا الطريق الذى يسلكه فى إدراك المعنى. أنه إن لم يفعل ذلك يكون إستخدامه للأصبع أو للمؤشر مجرد أداة لتحديد مكان الكلمة التى يقرأها بدلا من أن يكون وسيلة لتدعيم إتجاه القراءة من اليمين إلى اليسار ولايتم هذا التدعيم إذا أشار إشارات متقطعة متجها مرة إلى الأمام وأخرى إلى الخلف أو إذا توقف الأصبع أو المؤشر فى مكان أثناء محاولة الطفل التعرف على الكلمة بطريقة عشوائية . أن استخدام الأصبع أو المؤشر لن يدعم إتخاذ الاتجاه المناسب فى القراءة ولن يقضى على أخطاء قلب الكلمات إلا إذا أشرف المدرس على ذلك إشرافا دقيقا .

بعض الوسائل الحركية الأخرى :

أن إستخدام طريقة تتبع الكلمة ونطقها وكتابتها التى وضعناها تفصيلا فى بداية هذا الفصل يعتبر من أكثر الطرق فائدة فى علاج حالات قلب حروف الكلمة كما أن الطريقة الصوتية مع بعض التعديل الطفيف تأتى بفائدة فى هذا المجال . ويمكن توضيح ذلك بالمثل التالى : — يقوم المدرس بكتابة كلمة « رجل » بحروف كبيرة متصلة على ورقة . ويوجه نظر الطفل إلى الكلمة ونطقها ثم يطلب من الطفل أن ينطق كلمة « رجل » بأبطأ مايمكن بالطريقة التى يقرأها بها المدرس . وبعد ذلك يأخذ قلماً ويخط به على الكلمة متتبعا حروفها بينما ينطق بالكلمة ببطء — ويشجع المدرس الطفل على أن يتتبع الكلمة بقلمه بسرعة بينما يقوم بنطقها ببطء حتى يتمشى نطق الحرف مع تتبع الطفل له . والغرض من ذلك أن ينطق الكلمة بوضوح وببطء كافيين حتى يتضح للطفل تتابع الأصوات داخل الكلمة ومع مواصلة التدريب يبين المدرس للطفل كيف ينطق كافة أجزاء الكلمة مجمعة بحيث تصبح وحدة واحدة .

وهناك طريقة النطق والإملاء وتستخدم فى بعض الأحيان بدلا من طريقة التتبع. وبمقتضى هذه الطريقة يقوم الطفل بكتابة الكلمة أثناء قيام المدرس بنطق أجزائها ببطء. فبعد أن يقول للطفل أنه سوف يستمع إلى أصوات منفصلة يطلب منه أن ينطق بها ببطء أثناء كتابته لها . وهكذا ينطق المدرس كلمة « رجل » بعد أن يطلب من الطفل أن يردد الكلمة ويكتبها . وتستلزم هذه الطريقة أن يكون الطفل قد تعلم الحروف الهجائية كتابة ونطقا . وغالبا ما يستفيد من مثل هذه التدريبات أطفال السنة الثانية أو الثالثة الإبتدائية وكما تقول « منرو » أن الإملاء بهذه الطريقة يكون له نفس الفائدة التى تحققها عملية تتبع الكلمة ويفضل بعض الأطفال الكتابة على تتبع الكلمات وهكذا فإن طريقتى «التتبع والنطق» و «الكتابة والنطق» تشجعان تتابع الأصوات فى الكلمات وتنسيق هذا التتابع مع تتابع صور الحروف. وقد أعطت « مونرو » تمرينات تفصيلية لهذه الأساليب .

كتابة الكلمات :

عندما يصل الأطفال إلى عيادة القراءة يكون عدد كبير منهم قد مارس عملية الكتابة. وقد يستخدم المدرس المعالج قدرة الطفل على الكتابة ليدعم الإتجاه الصحيح فى قراءة الكلمات . فمن الضرورى بالنسبة للكتابة أن يبدأ الطفل من اليمين متجها نحو اليسار فى اللغة العربية . ولهذا فعند إستخدام الكتابة لتنمية هذا الإتجاه يجب أن تكون الكتابة حرة لامجرد نقل مادة مكتوبة على سبورة أو لوحة حائطية أو كتاب. ذلك أن عملية النقل هذه تتم مجزأة لا متصلة . ويمكن أن يبدأ التدريب باستخدام كلمات وجمل بسيطة ويجب إستخدام كلمات متعددة المقاطع بمجرد أن يصبح ذلك فى إستطاعة الطفل أن يستوعبه . ويشجع المدرس الطفل على أن ينطق بكل كلمة أثناء كتابته لها فإن هذا يوجه نظر الطفل إلى تتابع العناصر داخل الكلمة . ولكى يصبح التدريب مفيداً فى علاج قلب

الطفل للكلمات يجب أن يلاحظ الطفل الترتيب الصحيح للحروف وأصواتها في الكلمة التي يكتبها .

وإذا حاول الطفل تقليد الكلمة المكتوبة بعمل صورة مماثلة لها مبتدئاً بالعكس من اليسار إلى اليمين فسيكتشف المدرس ذلك على الفور . وفي أغلب الأحوال يمكن تصحيح هذا الإتجاه العكسي في الكتابة بأن نشرح الطفل ضرورة الاتجاه الصحيح في الكتابة والقراءة من اليمين إلى اليسار في اللغة العربية وأن نجعله يبدأ بكتابة الكلمات في أقصى يمين الورقة أو السبورة وبهذا يتجه في كتابته في الاتجاه الوحيد المتاح له وهو الاتجاه نحو اليسار . وفي الحالات شديدة التخلف يمكن أن يطلب من الطفل عند كتابته للجمل أن يكتب كل كلمة تحت سابقتها على أن تبدأ الكلمات جميعها من يمين الصفحة . أو قد يرسم المدرس خطوطاً رأسية قصيرة على أن يبدأ الحرف الأول لكل كلمة عند الخط الرأسي . ويمكن الاستغناء عن هذا الإجراء بعد شيء من التدريب .

الكتابة على الآلة الكاتبة : لقد اقترح البعض أسلوب الكتابة على الآلة الكاتبة لتنمية الاتجاه الصحيح في إدراك الكلمات . وحجتهم في ذلك أن الأطفال يكونون مضطرين عند إستخدام الآلة الكاتبة لتتبع الحروف من اليمين إلى اليسار (في العربية) وصحيح أن الطفل سوف يحصل بهذه الطريقة على شيء من التدريب في ملاحظة تتابع الحروف عند كتابة الحرف الأول ثم الثاني إلخ على الآلة الكاتبة . ولكن إذا لم يكن الطفل يعلم الكتابة على الآلة الكاتبة فإن ما يقوم به مجرد كتابة حروف مجتمعة وهو أثناء كتابته لها يكون منهمكاً كل الانهماك في إختيار المفتاح المناسب الذي يضغط عليه بدرجة تجعله غير قادر على استخدام الأسلوب المناسب للتعرف على الكلمات .

وقد أظهرت دراسة الكتابة على الآلة أن الكاتبة لا يكتب الكلمات

كوحدات كاملة إلا بعد أن يكتسب قدراً كبيراً من المهارة . ولن يكون هذا هو الحال مع معظم الأطفال . وعلاوة على ذلك فإذا كان الطفل مبتدئاً فى الكتابة على الآلة الكاتبة فمن المحتمل أن يكون فهمه لما يقوم بكتابته قليلا . إذ أن اهتمام المبتدئين يكون موجهاً نحو آلية عملية الكتابة على الآلة الكاتبة لا نحو الكلمات ومعناها . أضف إلى ذلك أنه من الممكن أن يقوم الطفل بكتابة الكلمات على الآلة الكاتبة دون أن يتعرف على معناها . ومن الواجب أن يقترن التدريب على الاتجاه من اليمين إلى اليسار مع التدريب على تعرف الكلمات وذلك حتى تكون له فعاليته بالنسبة لإدراك الكلمات . وهكذا يجد المدرس أن التدريب على الإتجاه الصحيح للكتابة بإستخدام الآلة الكاتبة لا يأتى بالفائدة المرجوة . وهناك طرق أخرى أكثر فعالية وأقل تعقيداً .

استخدام القراءة الجماعية والصور المتحركة : أثناء القراءة الجماعية يكون لدى كل عضو من المجموعة نسخة من المادة القرائية ويقوم الجميع بالقراءة الجهرية فى صوت واحد بقيادة المدرس . أن هذا الإجراء قد يساعد على تنمية الشعور بالاتجاه المستمر على طول الخط ولكن قيمته فى تدعيم الاتجاه الصحيح داخل الكلمات قليل . وهناك بعض الصور المتحركة التى تعمل خصيصاً للتدريب على الاتجاه الصحيح فى القراءة مثل تلك الأفلام التى صممتها « هارفارد » والمكونة كلها من عدة خطوط ، وتوجد نقطة من الضوء تتحرك من اليسار إلى اليمين (فى اللغة الإنجليزية) لتوجيه النظر فى هذا الاتجاه . والحقيقة أن القراءة الجماعية وأفلام القراءة هذه تفيد فى التدريب على تقسيم الجمل إلى أجزاء أكثر من فائدتها فى التدريب على الاتجاه الصحيح لسير العين فى القراءة .

طرق أخرى :

هناك طرق أخرى لتعليم الاتجاه الصحيح للعين فى إدراك الكلمات ومن هذه الطرق تنمية الاهتمام بإدراك بدايات الكلمات ذلك أن اعتياد الطفل على قراءة الحروف والمقاطع الأولى فى الكلمات يعتبر أمراً فى غاية الأهمية . وقد شرحنا فى الفصل السابق الأساليب التى تستخدم لتحقيق هذا الغرض . ويلاحظ أن عدداً كبيراً من الأطفال الذين يقعون فى أخطاء قلب حروف الكلمات لا يجيدون التعرف على الحروف والمقاطع الأولى فيها . وهناك عدد من التمرينات لتدريب الطفل على ملاحظة أوائل الكلمات . وإليك بعض الأمثلة :

١ — تمرين يستخدم لتوجيه نظر الطفل إلى الصوت الذى تبدأ به الكلمات مع التأكد فى نفس الوقت من نطق الطفل للكلمة كاملة . يقوم المدرس بعمل جمل فيها فراغ بالنقط مثل تلك الجمل التالية . وتحت كل جملة ثلاث كلمات منها كلمة واحدة يمكن استخدامها لتكملة الجملة . وبين هذه الكلمات كلمة تبدأ بنفس الصوت الذى تبدأ به الكلمة الصحيحة وهو الصوت الذى يضع المدرس تحته خطاً فى الجملة . ولكى يقوم الطفل بالاختيار الصحيح للكلمة . عليه أن يلاحظ كلا من الصوت الذى تبدأ الكلمة به ومعنى الكلمة الصحيحة . ومن الواجب أن تتكون هذه الجمل من الكلمات التى يكون الطفل قد أخذها فى كتاب القراءة . ويطلب من الطفل أن يقرأ كل جملة وأن يلاحظ الصوت الذى تبدأ به الكلمة المطلوبة وهو نفس الصوت الذى وضع المدرس خطاً تحته فى إحدى كلمات الجملة ثم يقوم الطفل برسم دائرة حول الكلمة الصحيحة التى تكمل معنى الجملة . ويقول المدرس له أن الكلمة الصحيحة سوف تبدأ بنفس صوت الحرف الذى وضع خطاً تحته فى الجملة . ويقول المدرس له أن هذا ينطبق على كلمة أخرى من الكلمات المكتوبة أسفل الجملة ولكن هذه الكلمة الأخيرة لا يصلح معناها لإكمال الجملة .

— قطف وائل ..... جميلة

(ولد — كتاب — وردة)

— رسم صلاح . . . . . . قط

(صوت — صورة — قلم)

— أخذت سامية . . . الهاتف

(سماعة — ساعة — لون)

٢ — قد يستخدم أسلوب استبدال حرف ساكن مكان آخر لتدريب الطفل على ملاحظة بداية الكلمات (١) . وقد ضربنا لذلك عدداً من الأمثلة فيما بعد :

(أ) لتدريب الطفل على معنى الكلمات فى السياق مع تعويده على ملاحظة أوائل الكلمات أعرض على الطفل جملة مثل الجمل الآتية :

كامل عامل فى مصنع

أطلب منه أن يقرأ الجملة وأن يبحث عن كلمتين تتشابهان تشابها كاملا باستثناء الحرف الأول فيهما . أنطق كلمة كامل وأطلب من الطفل أن يشير إلى الحرف الذى يمثل أول صوت فى الكلمة . أفعل نفس الشئ مع الكلمة عامل ثم أكتب الحروف حـ ، ش ، خـ وأطلب منه أن ينطق بها واكتب بعد ذلك كلمة كامل وبعد أن يحدد مكان الحرف الأول تحديداً صحيحاً امسح الحرف ك وضع مكانه الحرف حـ وانطق الكلمة الجديدة

---

(١) هذه صفة خاصة باللغة الإنجليزية ولا توجد فى اللغة العربية كلمات تبدأ بحرف ساكن (المترجم) .

وواصل نفس الإجراء مع كلمة «كامل» وغير الحرف الأول باستبداله بالحرف «ش» مرة والحرف «خ» مرة أخرى مؤكداً دور الحرف الأول وأثره عند النطق بالكلمات .

(ب) قدم للطفل كلمة مثل قام أو فيل أو يوم ثم اطلب منه أن يخبرك بكلمة تشابه كلمة قلم ولها نفس الصوت باستثناء الصوت الواقع فى أولها . وعندما يذكر لك كلمة مثل علم امسح حرف « ق » فى كلمة قام أثناء ملاحظته لذلك وضع مكانه الحرف الأول للكلمة التى ذكرها .

أطلب من الطفل أن ينطق الكلمة الجديدة وأن يلاحظ كيف أن مجرد تغيير الحرف الأول ينتج عنه تكوين كلمة جديدة . وهكذا بالنسبة لبقية الكلمات .

(ج) يجب هنا أن نذكر كلمة تحذير (١) . ذلك أنه عند استخدام استبدال الحروف الساكنة لتعويد الطفل على ملاحظة بدايات الكلمات (فى اللغة الإنجليزية) من المستحسن دائماً التأكيد على الحروف والأصوات الأولى فى الكلمات . حاول أن تتجنب جذب نظر الطفل إلى أواخر الكلمات التى لها نفس النطق . مثل الكلمات التى تنتهى بـ al أو all . مثلا عندما يختار الطفل كلمة من بين كلمتين ليكمل جملة ما أكد للطفل أن صوت الحرف الأول فى الكلمة التى يختارها هو الذى سيدله على الكلمة الصحيحة . وهكذا فإذا كنت تشرح للطفل استخدام أحد الحرفين W, T فى بداية الكلمة قل له « أى هاتين الكلمتين يجب استخدامها فى الفراغ التالى ليصبح المعنى كاملا :

Mary likes to .... in the snow talk walk

---

(١) هذا التحذير خاص باللغة الإنجليزية دون العربية .

٣ - هناك عدة ألعاب يمكن استخدامها لتدريب الطفل على استخدام الحروف الأولى وذلك لتعويده الانتباه إليها .

وقد صمم دولش Dolch (مطبعة جرارد - تشامبين - الينوى) عدة ألعاب لهذا الغرض .

ويمكن كذلك استخدام عجلات الكلمات وقصاصات الكلمات التى شرحناها فى الفصل السابق لتدريب الطفل على بدايات الكلمات . وعند استخدام عجلات الكلمات يستخدم المدرس الكلمات التى لها نفس النهاية مثل فيل ، نيل ، تيل ، جيل - قيل . . . ويكتب المدرس فى القرص الأسفل بدايات هذه الكلمات فقط بصورة تجعلها تظهر من فتحة فى القرص العلوى من عجلة الكلمات . وعلى هذا القرص العلوى يكتب المدرس الأجزاء الأخيرة من الكلمات (أنظر عجلات الكلمات فى الفصل السابق) وعند تحريك القرص العلوى تتبدل بدايات الكلمات التى يراها الطفل ويدرك بذلك أنه بتغيير هذه البـــدايات تتكون كلمات جديدة . وبذلك يصبح الطفل مضطراً لملاحظة بدايات الكلمات كى يدرك الكلمات التى تعرض له .

وبنفس الطريقة يمكن كتابة بداية بعض الكلمات التى تنتهى بنفس الصوت بحيث تكون كتابة هذه البدايات تحت بعضها البعض ثم تعمل بطاقة أخرى بحيث تكون بها فتحة تظهر من خلالها بدايات الكلمات المكتوبة فى الورقة السابق ذكرها وتكتب نهاية هذه الكلمات فى يمين الفتحة. (أنظر قصاصات الكلمات فى الفصل السابق) وعندما تحرك البطاقة العليا التى توجد بها الفتحة تظهر بدايات الكلمات خلال هذه الفتحة واحدة بعد الأخرى ويقوم الطفل بنطق هذه البدايات مع جزء الكلمة الأخيرة ليعمل منها كلمة ذات معنى . ويساعده هذا على ملاحظة هذه البدايات المتغيرة للكلمات إذ أنها هى التى ستحدد المعنى الخاص للكلمة .

وفى كل هذه التمارين يجب على المدرس أن يهتم بإظهار بدايات الكلمات للطفل عند عرضها عليه. ويتم هذا بأن يتم التدريب فى غير عجلة وأن يشير المدرس إلى الحروف التى تبدأ بها الكلمات ويقوم الطفل بدوره بنطقها ثم دمجها مع باقى حروف الكلمة ليكون منها وحدة واحدة . وإذا لم يتم هذا فقد يتذكر الطفل الصوت الموجود فى بداية الكلمة ثم يبدأ بالنظر إلىآخرها . ولكن الغرض من التدريب هو أن نعلم الطفل أن ينظر أولا إلى بداية الكلمات وأن تصبح هذه النظرة الفاحصة عادة ثابتة من عاداته .

٤ — اقترح البعض أن يقوم المدرس بإعطاء بيان عملى للطفل عما يحدث عند قلب الحروف فى الكلمة وهم يقولون أن لمثل هذا البيان العملى فائدة فى توجيه الطفل الوجهة الصحيحة فى التعرف على الكلمات . والهدف من هذا البيان أن نرى الطفل ما قد يحدث إذا نحن بدأنا قراءة الكلمة من آخرها أو من وسطها بدلا من قراءتها . فمثلا يكتب المدرس كلمة برد على السبورة وكلمة درب تحتها . ثم يوضح للطفل أن الحروف ذاتها هى المستخدمة فى تكوين الكلمتين ولكنهما مع ذلك كلمتان مختلفتان ولهذا فمن الواجب دائما أن يبدأ من يمين الكلمة عند قراءتها . وبنفس الطريقة يشير المدرس إلى كلمتى أمل وألم وورد ودور وغيرها من الكلمات التى حدثت بها عملية قلب كاملة أو جزئية .

٥ — من العمليات الأخرى التى تنمى إدراك الكلمات من اليمين إلى اليسار عملية الترتيب الأبجدى للكلمات والبحث عنها فى المعاجم . فبالنسبة للتدريبات المبكرة على عملية الترتيب الأبجدى يعطى الطفل صندوقا أو ملفا بحيث تكتب الحروف الأبجدية على البطاقات الفاصلة داخل الصندوق أو الملف وعند تعرف الطفل على كلمة ما تكتب هذه الكلمة على قطعة من

الورق ويقوم الطفل بوضعها فى الصندوق أو الملف بترتيبها الأبجدى مستعيناً بالحرف الأول لها . وعندما يتقدم الطفل فى معرفة ترتيب الحروف الهجائية يطالب منه المدرس أن يرتب الكلمات لا طبقا للحرف الأول فقط بل كذلك طبقا للحروف الأخرى داخل الكلمة . وبهذه الطريقة يدعم المدرس لدى الطفل عادة النظر أولا إلى بداية الكلمة ثم يتجه منها إلى باقى الحروف من اليمين إلى اليسار وتحتوى كتب المدرس وكتب الواجبات المنزلية المصاحبة لكتاب التلميذ على تمارين عدة تستهدف التدريب على ترتيب الكلمات أبجديا واستخدام الطفل للمعجم .

وبالنسبة للأطفال المبتدئين فى القراءة يمكن عمل معجم مصور لهم .إن مثل هذا الإجراء يعلم الطفل الحروف الهجائية وكيفية إستخدامها فى عملية الترتيب والنظم . كما أن الطفل يتدرب على الكتابة من اليمين إلى اليسار حينما يقوم بكتابة كلمة معينة ليضعها فى معجمه بجوار الصورة الخاصة بها .

منع حدوث أخطاء قلب الكلمات

من الأفضل أن نضع نصب عينينا أثناء تدريس الأطفال المبتدئين الحيلولة دون حدوث تلك الأخطاء الخاصة بقلب الكلمات . فعلى المدرس منذ أول درس أن يؤكد الاتجاه الصحيح الذى يجب على الطفل أن يسلكه فى القراءه كما بينا ذلك فى هذا الفصل وفى الفصل السابق .ولهذا أهميته الخاصة عند تعليم المظاهر المختلفة لتحليل الكلمات مثل تعليم الطفل الحروف التى تبدأ بها الكلمة والأصوات الأولى وتجميع الأصوات التى تتكون منها الكلمة فى ترتيب معين لتكوين الكلمة منها . فعلى الطفل أن يقوم أولا بنطق الحرف الأول أو الحرفين المرتبطين فى بداية الكلمة ثم يتجه بانتظام فى نطق باقى الحروف متجها نحو اليسار . وإذا أعد برنامج تعليم تحليل الكلمات إعداداً صحيحاً (أنظر الفصل السابق) واهتم هذا البرنامج بالحاجات الفردية

الأطفال فإن ذلك سيساعدهم على تكوين الاتجاه الصحيح للعين فى القراءة كما يساعد على تلافى الأخطاء الخاصة بقلب الكلمات .

الملخص :

إن الطفل المعاق فى القراءة بدرجة كبيرة هو ذلك الطفل الذى ظل المدرسة عدة سنين دون أن يتعلم كيف يقرأ أو كان ماتعلمه قليلا . وقد ثبت نجاح ثلاث طرق لعلاج هذا التأخر . طريقة التتبع والنطق والكتابة التى أبتكرتها « فيرنالد» . وقد أثبتت هذه الطريقة فعاليتها فى تدعيم الإتجاه الصحيح للعين أثناء القراءة من اليسار إلى اليمين (فى اللغة الإنجليزية) وفى توجيه انتباه الطفل إلى الصورة البصرية للكلمة وتدريبه على النطق بالأصوات المختلفة التى تتكون منها الكلمة وعلى تقسيم الكلمة إلى مقاطع واستخدام السياق للتعرف على معانى الكلمات . كما لهذه الطريقة فوائد أخرى مثل تنمية حصيلة الطفل من المفردات اللغوية والمفاهيم وتدريبه على الفهم ولكنها كثيرة التفاصيل وتستغرق قدراً كبيرا من الوقت ويجب أن تستخدم على نطاق فردى . وغالبا ما أثبتت هذه الطريقة نجاحها مع الأطفال المعاقين بدرجة كبيرة ولكنها تحتاج إلى قدر كبير من الوقت .

وهناك الطرق الصوتية التى تركز على تدريب الطفل على دمج الأصوات المختلفة التى تتكون الكلمة منها . ومن هذه الطرق الطريقة التى دعت « مونرو » إلى استخدامها . وقد أثبتت هذه الطرق نجاحها فى تعليم حالات معينة من حالات الإعاقة فى القراءة وهى تركز على التدريب على الأصوات وعلى تكرار الطفل لهذه التدريبات تكراراً كثيرا منوعا . وتحدد هذه الطرق أساليب محددة لعلاج أخطاء معينة مثل الخطأ فى نطق الحروف المتحركة والساكنة نتيجة قلبها وغير ذلك من الأخطاء . ويستخدم أسلوب التتبع والنطق عند الضرورة . وقد نجحت هذه الأساليب فى علاج

حالات كثيرة من الأطفال المعاقين قرائياً ولكن لايجب استخدامها مع الأطفال الذين لديهم إتجاه كبير لتحليل الكلمات :

وهناك طريقة أخرى أثبتت نجاحاً كبيرا وهى تلك التى يدعو « جيتس » لاستخدامها وهى طريقة كما أوضحنا تستخدم كافة الإجراءات والأساليب التى يستخدمها المدرسون فى الفصول الجيدة بالمدرسة . وتنجح هذه الطريقة عندما يحصل التلاميذ على تدريبات مركزة قائمة على فهم دقيق لاحتياجاتهم الفردية .

الفصل الثاني عشر

تطويع أساليب العلاج
للطفل المعاق

الفصل الثانى عشر

تطويع أساليب العلاج للطفل المعاق

على المدرسين أن يدركوا أن بعض الأطفال المتخلفين فى القراءة يعانون من بعض العوائق الخاصة التى تقف حجر عثرة فى سبيل تعلمهم ومثل هذه الحالات لاتحتاج فحسب إلى علاج متخصص فى القراءة بل هى فى حاجة كذلك إلى تطويع أساليب العلاج لتناسب خصائص العائق الخاص الذى يعانون منه .

إن عدداً كبيراً من هؤلاء الأطفال غير الأسوياء يجدون فى عمليات التعلم المعقدة - مثل القراءة - شيئاً يثير حيرتهم بل وضيقهم . ولكن هناك أطفالا آخرين يعانون من نفس العلة ومع ذلك فإنهم يتعلمون القراءة بمهارة كبيرة على الرغم من هذه العوائق . فمثلا نجد عدداً ممن لديهم مصاعب فى السمع يجدون ارتياحا كبيراً فى القراءة ولهذا فإذا نحن نميّنا لديهم هذه المهارة تنمية جيدة فإنهم يصبحون من القراء المتعطشين دائما إلى القراءة وتصبح قدرتهم فى القراءة أعلى من المتوسط . ولكن إذا أصبح أحد هؤلاء الأطفال غير الأسوياء معاقاً كذلك فى القراءة فعندئذ تصبح مشكلاته أكثر تعقيداً . والعوائق التى قد تساهم فى إيجاد تخلف فى القراءة بل وتزيد هذا التخلف تعقيداً عوائق عديدة منها ضعف النظر واختلال السمع وصعوبات النطق والمشاكل العاطفية والمتاعب العصبية وما إلى ذلك . وإذا كنا قد فصلنا فى الفصول السابقة وسائل تشخيص التخلف فى القراءة وأساليب علاجه فإن هذا التفصيل ينقصه ما يجب إتخاذه من إجراءات لمواجهة حالات الأطفال غير الأسوياء .

يمكن فى بعض الحالات أن يتم داخل فصول خاصة تنفيذ البرنامج التعليمى المعد خصيصاً لمجموعة معينة من الأطفال المعاقين واستخدام الأساليب والمعدات

التى صممت لمواجهة حاجاتهم الخاصة . وفى حالات أخرى يجرى تعليم هؤلاء الأطفال فى فصول للدراسة العادية مع تطويع أساليب التعليم وتكييفها لتلائم هؤلاء الأطفال غير الأسوياء وتمكنهم من التقدم فى القراءة بدرجة فعالة وتعالج الكتب الخاصة بنفسية الأطفال غير الأسوياء وتربيتهم أساليب التكيف التربوى لهؤلاء الأطفال ، أما فى هذا الفصل فسوف نناقش ما يجب اتخاذه من تطويع لأساليب العلاج فى القراءة لمواجهة مايحدث من تعقيد حينما يصبح الطفل غير السوى متخلفاً كذلك فى القراءة .

وقد ذكرنا مراراً وتكراراً فى هذا الكتاب ضرورة تطويع أساليب التدريب لتلائم الحالات الفردية بعد القيام بفحص دقيق لها . ولكن عندما نتعامل مع أطفال معاقين فى القراءة إزدادت حالتهم تعقيداً بوجود معوقات أخرى جسمية أو نفسية أو عاطفية فإن الحاجة إلى توجيه التدريب للمطالب الفردية للمتعلم تصبح أكبر وأشد . ولكى نحصل على أفضل النتائج يجب أن نسبر غور كل حالة بدقة وعناية ثم نتبع ذلك بعلاج فردى مستمر قد يطول ولاتختلف أسس العلاج لغير الأسوياء عن تلك التى ذكرناها آنفا . ولكن التوجيه الذى يتسم بالحذق والمهارة هو أس النجاح . ولن يتحقق هذا النجاح فى أكمل صورة إلا إذا أحس المدرس الحاذق بكل مظهر من مظاهر الصعوبة التى يواجهها الطفل واستخدم الأسلوب الصحيح فى هذا العلاج مستعيناً بالوسائل المعينة المناسبة . وعليه أيضاً أن يحدد متى يتحول من أسلوب آخر فى العلاج حتى يواصل الطفل تقدمه فى الإتجاه الصحيح ويعنى هذا أن تكون لدى المدرس المرونة الكافية فى تنظيم برنامجه العلاجى .

ولشخصية المدرس أهمية كبيرة . فعليه أن يبذل أكبر جهد ليوجد صلة قوية من المحبة والوئام بينه وبين تلميذه إذ أن من دعائم النجاح أن يحب الطفل مدرسه ويثق فى أنه سيتقدم على يديه . ولن يتمكن المدرس من إيجاد ذلك الدافع والسعى حثيثا نحو التقدم إلا إذا كانت هناك علاقة

شخصية قوية بينه وبين الطفل وعلى المدرس بالإضافة إلى ماحظى به من تدريب أن يحب الطفل ويتحمس لعلاجه . ولن نتجاوز الحد إذا قلنا أن النجاح فى تعليم الأطفال غير الأسوياء يتوقف بدرجة كبيرة على المدرس.

ليس من المعقول أن نقول بأن علاج مثل هذه الحالات المعقدة يمكن أن يتم بإستخدام طريقة واحدة محددة . ذلك أن طبيعة التكيف التعليمى لدى الأطفال غير الأسوياء تختلف من حالة إلى حالة . ولهذا فمن الواجب أن يوضع برنامج التعليم الخاص بكل طفل بحيث يدعم هذا التكييف .

ويشعر مثل هؤلاء الأطفال بوجه خاص بالحاجة إلى النجاح فى محاولتهم القراءة . ولهذا فعلى المدرس أن يكون مرناً فى إستخدام الوسيلة المناسبة حتى يستمر هذا الشعور الإيجابى عند الطفل . وتحتاج الحالات الآتية إلى قدر كبير من الإهتمام وإلى أن يقوم المدرس بتطويع أسلوب العلاج المناسب كل حالة من هذه الحالات :

١ ــ الطفل المعاق بصرياً .

٢ ــ الطفل المعاق سمعياً .

٣ ــ الطفل المعاق عصبياً .

٤ ــ الطفل المضطرب إنفعالياً .

٥ ــ الطفل المعاق عقلياً .

٦ ــ الطفل الذى يعانى من عيوب النطق أو المعاق كلامياً .

وسنتناول الكلام عن كل حالة من هذه الحالات فيما يلى :

١ ــ الطفل المعاق بصرياً :

هناك بعض العيوب البصرية التى يمكن التغلب عليها بإستخدام نظارة أوما إليها من الأساليب الطبية . ومن هذه العيوب قصر النظر وطول النظر

والإستجماتزم وعـدم التناسق بين عضلات العين . أما الأطفال ذوو البصر السليم فلا يعانون من أى صعوبة بصرية تحول دون تعلمهم القراءة .

ومن الواجب الكشف على بصر الأطفال وتتبع حالة أبصارهم قبل تعليمهم القراءة ومن الواجب إعطاؤهم العلاج اللازم والكشف عليهم كشفاً دوريا منتظما طوال فترة لتشخيص أى عائق بصرى قد يحدث بعد ذلك . وقد ناقشنا فى الفصل الرابع أساليب تشخيص العوائق البصرية المختلفة .

ولدى عدد قليل من الأطفال بعض العوائق البصرية التى لا يمكن إصلاحها بصورة كاملة بإستخدام النظارة . وإذا كانت حدة البصر عند الطفل ضعيفة فمن الواجب إجراء بعض التعديلات فى الأساليب المستخدمة فى تعليمه القراءة مع إستشارة أخصائى فى النظر . والهدف الأساسى هو تحقيق أكبر تقدم ممكن فى القراءة لدى هؤلاء الأطفال دون أن ننهك أعينهم أو نلحق الضرر بها . ولهذا فمن الواجب أن تكون فترات القراءة قصيرة وعلى الطبيب أن يحدد مقدار الوقت الذى يمكن أن يخصص للقراءة كما يجب أن نضع فى إعتبارنا نوع الطباعة وقوة الإضاءة . وليس من شك أن كلا من الأطفال ذوى النظر السليم وذوى النظر الضعيف يدركون بسهولة ويسر الكلمات المطبوعة بحجم أكبر . ويفضل الأطفال الذين يعانون من ضعف فى حدة الإبصار أن يكون « بنط » الطباعة هو « بنط » ١٨ أو أكثر . ومن المستحسن كذلك أن يكون طول السطر بين ٤ ، ٤٫٥ بوصة مع ترك مسافة كافية بين السطور . ويمكن طبع مادة قرائية إضافية لهؤلاء الأطفال بإستخدام آلات الطباعة ذات الحروف الكبيرة . ومن الواجب إعطاء هؤلاء الأطفال مادة قرائية وفيرة كثيرة التنوع .

ويحتاج الطفل ضعيف البصر إلى إضاءة كبيرة ويعنى هذا أن الحد الأدنى لقوة الإضاءة هو ٥٤ شمعة وذلك عندما يقوم الطفل بنشاط يحتاج إلى

حدة البصر مثل القراءة والرسم والأشغال والكتابة . ومن الأفضل إستخدام الأقلام التي تحدث خطوطاً سوداء سميكة .

ومن الواجب إجراء تنسيق بين القراءة ووسائل التعلم الأخرى. ويعني هذا الأهتمام كذلك بالتعلم عن طريق السمع وعن طريق المناقشة والأنشطة المختلفة الأخرى مثل التمثيل . وعلى المدرس أن يشجع الطفل على التعلم عن طريق السمع والعمل ويتطلب هذا أن يكثر المدرس من فرص المناقشة وحكاية القصص والقراءة الجهرية وتوجيه الأنشطة الإبداعية لدى الطفل . ومن المفيد كذلك التعليم عن طريق المعينات السمعية البصرية مثل الأشرطة والأفلام والشرائح المصحوبة بأشرطة ومثل الفيديو والتليفزيون .

ويرى جيتس (٨٣) أن هؤلاء الأطفال الذين لايعانون من عائق سمعي يستفيدون من الأساليب الصوتية عند بداية تعلمهم للقراءة . ولكن يجب الاهتمام بألا نزيد كثيراً من التركيز على الترابط بين الصـــوت والحرف المكتوب وأن من الواجب توجيه إنتباه الطفل بأسرع مايمكن إلى إدراك الكلمة بوجه عام وإدراك أجزاء الكلمة الكبيرة مثل المقاطع وأصل الكلمة والحروف التي تضاف أول الكلمات وآخرها . ذلك أن هذا سوف يزيد من القدرة على الإدراك البصري الفعال ويقلل من حاجة الطفل إلى التحليل الدقيق للكلمات عند محاولته إدراكها ومن الواجب الإهتمام بمؤشرات السياق باعتبارها وسيلة من وسائل التعرف على الكلمات في إطار وحدات فكرية . ويمكن القول بوجه عام بأن مما يقلل الجهد البصري الذي يبذله الطفل أن تسلك في تعليمه الأساليب التي تجعله يدرك مجموعات من الكلمات أو كلمات كاملة أو الأجزاء الكبيرة في الكلمة

وهناك كثيرون من الأطفال لايعانون إلا من عائق بصري خفيف مما يجعلهم قادرين على المشاركة في البرنامج العادي للقراءة . وعلى المدرس أن يختار لمثل هؤلاء الأطفال مادة قرائية مسلية مطبوعة بوضوح كما يجب

عليه أن يتأكد من أن إضاءة الفصل مناسبة وأن يشجعهم على إراحة عيونهم من وقت وآخر . ويجد بعض هؤلاء الأطفال فائدة فى فصل كل سطر عن السطر الذى يليه حتى لايتشتت نظرهم . ويجب ألا يهتم المدرس كثيراً بتدريبهم على القراءة السريعة وأن يهتم بدلا من ذلك بتعرفهم الدقيق على الكلمات ومعانيها . أما بالنسبة لأولئك الذين يعانون من عائق بصرى كبير فعلى المدرس أن يلجأ فى تعليمهم التعرف على الكلمات إلى الأساليب الصوتية مع توجيه إهتمامهم إلى الوحدات الكبيرة فى الكلمة والإهتمام بالسياق .

٢ — الطفل المعاق سمعياً :

تختلف الأساليب التى تتبع مع الطفل الذى يعانى من عائق فى السمع عما سبق ذكره أن عوائق السمع لها درجات متفاوتة . فهناك الصم الذين تبلغ درجة إصابتهم مبلغا كبيراً والذين تحدث إصابتهم وهم صغار بحيث تحول بينهم وبين التطور الطبيعى لقدرتهم على الكلام . وهناك أطفال آخرون يمكن إعتبار صممهم جزئياً . فهم قادرون على إستخدام لغة الحديث ولـكن عائق السمع لديهم يحد من قدرتهم على تعلم اللغة واستخدامها . وهكذا يتراوح العائق السمعى من عائق طفيف إلى عائق كبير .

وكلما أمكن اكتشاف هذا العائق مبكراً كان ذلك أفضل إذ أن العلاج المبكر يساعد الطفل على إستخدام سمعه بأفضل الصور الفعالة وأن يتعلم الكلام بصورة كاملة بقدر الإمكان . ولهذا فن الواجب أن تفحص قدرة السمع لدى كافة الأطفال قبل دخولهم المدرسة وقد ناقشنا فى الفصل الرابع أساليب قياس السمع .

الضعف الطفيف فى السمع : إن إجراء تعديل بسيط فى طريقة التعلم

سوف يساعد الطفل الذى يعانى من ضعف طفيف فى السمع على أن يواصل تعلمه بنجاح فى الفصل العادى للدراسة . فمن الواجب أن يجلس هذا الطفل فى مكان قريب من المدرس كما أن على المدرس أن ينطق الكلمات بوضوح . ويمكن لهذا الطفل أن يتتبع المناقشات الشفهية بدقة أكبر إذا هو لاحظ كلمات المتحدث . وقد يستفيد مثل هذا الطفل من التدريب على التعرف على الكلمات بالنظر إلى شفاه المتحدث ويمكن للمدرس أن يتفادى إحراج الطفل ضعيف السمع بأن ينظم طريقة الجلوس بحيث يتسنى للطفل أن يلاحظ شفتى كل متحدث دون أن يدير رأسه ليراه ولهذا فمن الممكن أن يجلس المدرس تلاميذه فى نصف دائرة أو حول مائدة مستديرة .

ومن الطبيعى أن يجد الطفل الذى يعانى من عائق سمعى شيئاً من الصعوبة فى التمييز السمعى للكلمات . ولهذا فإن على المدرس أن يركز على الناحية البصرية عند تعليم الطفل كيف يتعرف الكلمات بدلا من التركيز على الناحية الصوتية . ولايعنى هذا عدم تعليم الطفل أصوات الكلمات . ذلك أن الطفل ضعيف السمع يحتاج إلى قدر كبير من الإهتمام بالتمييز السمعى للكلمات كوسيلة تساعده على الكلام وعلى القراءة . ومع هذا فإن طبيعة العائق السمعى تجعل هذا الطفل غير قادر على إستخدام الأصوات كوسيلة للتعرف على الكلمات بنفس السهولة التى يجدها الطفل ذو السمع السوى . ولهذا كان من الضرورى بذل إهتمام أكبر بالأساليب البصرية للتعرف على الكلمات واستخدام التحليل البصرى لها ومؤشرات السياق للتعرف على ما سبق أن قرأه من كلمات وعلى ما لم يألفه منها . وتتوقف درجة هذا الإهتمام على مدى الصعوبة التى يواجهها الطفل فى التمييز السمعى للكلمات . أنه إذا أتخذنا هذه الأحتياطات تمكن الطفل الذى يعانى من ضعف طفيف فى السمع من أن يقدم فى قراءته تقدما طبيعياً .

الضعف المتوسط والضعف الشديد فى القدرة على السمع :

أن الأطفال ضعيفى السمع يجدون أنفسهم فى موقف صعب لايمكنهم من تعلم القراءة بسهولة فى الفصول التى يركز فيها المدرس على القراءة الجهرية والأساليب الصوتية . فمثل هؤلاء الأطفال فى حاجة إلى مزيد من الإهتمام بالقراءة الصامتة وأن يتبع المدرس معهم الأسلوب البصرى فى إدراك الكلمات. ومن المهم إعطاؤهم فرصاً كثيرة للتعبير بالعمل عما يعرفونه ولهذا فمن المستحسن إعطاؤهم تعيينات مكتوبة بيد أن صعوبات اللغة قد تحول بينهم وبين فهم الكلمات فهماً واضحاً مالم يتح المدرس لهم فرصاً كثيرة متعددة للفهم . ولهذا كان من الضرورى لهؤلاء الأطفال أن يتعلموا عن طريق برنامج خاص بالنطق والقراءة والتدريبات اللغوية .

وإذا لم ينل الطفل ضعيف السمع عناية خاصة فإنه قد يصادف من الصعوبات مايحول بينه وبين التكيف مع البيئة المحيطة به . أن مثل هذا الطفل قد يشعر فجأة بأنه غريب عن أقرانه ولهذا فمن الواجب بذل جهود مركزه لتجعله يشعر بإنتمائه إلى جماعته سواء فى عمله بالفصل أو أثناء لعبه معهم .

الضعف الشديد فى السمع وحالات الصمم :

هناك صعوبة بالغة فى تعليم القراءة للأطفال الصم ولأولئك الأطفال الذين يعانون من ضعف شديد فى السمع — وخاصة بالنسبة لأولئك الأطفال الذين ليست لديهم القدرة اللغوية . وقد قام « طومسون » Tompson (٢٠٥) بإشراف « جيتس » بتجربة ناجحة لتعليم القراءة للصم البكم . وقد وصف جيتس (٨٣) بشئ من التفصيل الخطوات التى استخدمها « طومسون » فى هذه التجربة . وهذا الأسلوب يعتمد إعتماداً كاملا على

مواد تعليمية بصرية . فقد كان يقدم لهم الكلمات فى سياق متنوع يرتبط معظمه إرتباطاً معينا بأشياء محسوسة كما كان يعتمد فى تعليمهم القراءة على العمل والإشارات والإكثار من إستخدام الصور بمصاحبة الكلمات والمادة المطبوعة بالمعاجم المصورة للأطفال . وكان يتأكد من أنهم أتقنوا تعلم كل خطوة قبل الإنتقال منها إلى الخطوة التالية . وهكذا كان التقدم تدريجيا من الكلمات إلى شبه الجمل إلى الجمل ثم إلى الفقرات ومن الممكن إستخدام هذه الطريقة ذاتها أو بتعديل طفيف لها لتعليم الأطفال الصم والذين يعانون من ضعف شديد فى السمع .

أن تعليم مثل هؤلاء الأطفال يحتاج إلى تخصيص دقيق ولا يعهد به فى العادة إلى المدرس المعالج . وعلى أولئك الذين يطلعون بمهمة تعليم هؤلاء الأطفال أن يرجعو إلى المراجع التالية :

هارت Hart (١٠١) وماكليود Mcleod (١٣٧) وطومسون Thompso (٢٠٥) .

٣ - الطفل المعاق عصبيا :

هناك عدد محدود من الأطفال المعاقين فى القراءة لايظهرون أى تقدم على الرغم من قيام المشرفين على علاجهم بإعداد برامج علاجية لهم تتسم بالإهتمام البالغ والتطبيق الدقيق . أن بعض هؤلاء الأطفال قد يكونون من المعاقين عصبياً . ولكن يجب أن نفترض وجود هذا العائق مالم يكن مدعما بتشخيص طبى يقوم به أخصائى . ويقسم هؤلاء الأطفال من الناحية الطبية إلى أقسام مختلفة طبقا لنوع العائق العصبى - وهل هو من النوع الذى يمكن الوقاية منه أو علاجه . وليس من شك فى أنه من الواجب القيام بكل مايمكن القيام به من علاج طبى لهؤلاء الأطفال . وأن هذا العلاج يجب أن يسبق أى محاولة لتعليمهم القراءة أو يكون مصاحباً لها

من الواجب أن تكون الصفات السلوكية لكل طفل من هؤلاء الأطفال موضع إهتمام مخطط البرنامج العلاجى لهم . وتشمل ردود الفعل التى تشير إلى وجود عائق عصبى ما يلى :

الصعوبة فى الإدراك البصرى للكلمات وتجميعها بصرياً — الصعوبة فى التمييز السمعى وتجميع المقاطع المسموعة للكلمات — صعوبة الربط بين الرمز المكتوب والصوت المنطوق أو الربط بين الرمز المكتوب ومعناه وصعوبات التنسيق الحركى . وتستلزم هذه العوائق إستخدام نوعين من التكيف أثناء عملية العلاج القرائى . أولهما تدريب الطفل بغية تحسين مهاراته البصرية والسمعية والحركية وقدرته على الربط وثانيهما تطويع أسلوب العلاج القرائى حتى يستفيد من نقاط القوة عند الطفل ويتجنب نقاط الضعف لديه .

مشاكل الإدراك والتجميع البصرى :

من الضرورى لكى تتم عملية إدراك الكلمات بصورة فعالة أن يكون لدى الطفل قدرة على إدراك ما يوجد من إختلاف فى صور الكلمات وتحديد الأجزاء الدقيقة للكلمة . فالطفل الذى لا يقدر أن يميز تمييزاً بصرياً سريعاً بين أشكال الكلمات والذى لا يميز مثلا بين ولد وبلد أو بين سيل وسبيل أو وردة وورقة سوف يجد صعوبة فى الحصول على المهارات الأولية الضرورية لعملية القراءة . أن عدداً كبيراً من الأطفال يقعون فى هذه الأخطاء عند بدئهم تعلم القراءة ولكن مشاكل الإدراك البصرى هذه قد تكون أكثر مضايقة للأطفال الذين يعانون من عائق عصبى . ويمكن إعطاؤهم تدريبات مباشرة على إدراك أوجه الإختلاف وأوجه الاتفاق بنفس الأسلوب الذى يعطى للأطفال الأسوياء عند إعدادهم وتهيئتهم لتعلم القراءة . وسيجد المدرس المعالج أن مثل هذه التدريبات التى تعطى للأطفال الأسوياء فى رياض الأطفال ذات فائدة لتدريب المعاقين عصبياً على الإدراك البصرى للكلمات . ويلاحظ أن التدريبات الخاصة بأوجه الشبه والإختلاف فى الرموز المكتوبة

أكثر فائدة من تلك التدريبات التى تستخدم أشكالا هندسية وذلك بالنسبة لكافة الأطفال بإستثناء المعاقين بصورة كبيرة ومن التمرينات التى تدفع الطفل إلى الملاحظة البصرية الدقيقة وتقلل من تشتت انتباهه تدريبات المقابلة والمواءمة وذلك عندما يختار كلمة أخرى مكتوبة فى بطاقة ثانية . هذا وإن بعض الأطفال الذين يعانون من عائق عصبى قد يستفيدون من تدريبات التتبع وخاصة عندما نشجعهم على تتبع أشكال أو رموز كبيرة . وعلى المدرس خلال اليوم الدراسى أن يشجع هؤلاء الأطفال على الإشتراك بصورة كاملة فى أنشطة الرسم والأشغال والتربية الرياضية . ومن الملاحظ أن الأطفال الضعفاء فى مجال الإدراك البصرى يجدون صعوبة فى مزاولة هذه الأنشطة ولكن عند إجراء التطويع المناسب نجد أن مثل هذه الأنشطة ذات فائدة فى تدعيم القدرة على الإدراك البصرى . وأهم ما يجب أن يعنينا عند قيامنا بالعلاج القرائى لمثل هذا الطفل المعاق الذى يعانى من ضعف عصبى هو أن ندربه على أن يستخدم قدرته المحدودة على الإدراك البصرى بأكبر قدر من الفعالية .

وتحتوى كتب ما قبل القراءة — التى تعد الطفل السوىّ للبدء فى تعلم القراءة — على العديد من التمرينات التى تتدرج فى صعوبتها تدرجاً منتظماً وقد صممت هذه التمرينات لتنمية الإدراك البصرى الضرورى لتعلم القراءة وللتدريب على الإدراك والتجميع البصرى . وفى وسع المدرس المعالج أن يستخدم هذه التمرينات كنماذج ليعمل من ناحيته تدريبات أخرى مشابهة وذلك لأن الطفل الذى يعانى من عائق عصبى يحتاج إلى قدر أكبر من التمرينات لتنمية إمكاناته الإدراكية . ومن الواجب أن نهتم بمدة التدريب وألا تطول هذه المدة بدرجة ترهق الطفل وتنهكه . ويجب أن نشير هنا إلى أن هذه التدريبات قد تستخدم فى نفس الوقت الذى يقوم فيه المعالج بتحسين قدرة الطفل على التعرف على الكلمات ذلك أن أساليب تعليم التعرف على الكلمات تنمى القدرة على التمييز البصرى بين المفردات اللغوية .

وعند تعليم القراءة لمن كان إدراكه البصرى محدوداً يجب أن نهتم بالأساليب العلاجية التى تركز على الناحية الصوتية ودمج الأصوات التى تتكون الكلمة منها بعضها ببعض. وإذا لم يتقدم بعض هؤلاء الأطفال فعندئذ يمكن إستخدام الأساليب التركيبية السمعية البصرية على أن نضع فى إعتبارنا أن تكون فترات أنشطة الإدراك البصرى قصيرة وعلى فترات متباعدة. وقد يكون من الضرورى فى بعض الأوقات تقسيم المادة القرائية إلى جمل أو فقرات قصيرة على أن يقوم الطفل بقراءة واحدة منها فى كل مرة مما يعطى الطفل فترات متعددة لإراحة بصره. وعندما يتقدم فى القراءة ومهارات التعرف على الكلمات يمكن إطالة المادة القرائية. وحتى فى هذه الحالة يجب تشجيع الطفل على أن يرفع نظره عن المادة القرائية بين الحين والحين لإراحة عينيه وللتفكير فى محتوى ما قرأه. كما يجب إستخدام مؤشرات السياق لمساعدته على التعرف.

مصاعب التمييز والتجميع السمعى : إن الأطفال الذين لا يمكنهم تحديد أوجه الإختلاف بين الكلمات المنطوقة المتقاربة فى نطقها والذين لا يمكنهم أن يختاروا كلمة لها نفس الحروف الأخيرة لكلمة أخرى أو الذين لا يمكنهم أن يحددوا الكلمات التى تتشابه فى بدايتها من حيث النطق، أن مثل هؤلاء الأطفال تعوزهم القدرات السمعية الضرورية لتعلم القراءة بالأساليب المتبعة فى ذلك. أنه من الضرورى لكى يستفيد الطفل من الدراسة الشفهية للكلمات والتدريبات الصوتية على نطقها أن تكون لديه القدرة على التمييز بين كلمة وأخرى وأن تكون لديه كذلك القدرة على تجميع الأصوات ودمجها ليكون منها وحدة كاملة هى الكلمة. ومن الممكن تنمية المهارات السمعية بأن نجعل الطفل ينصت بدرجة أكبر من ذى قبل إلى نطق الكلمات. والمادة التى يمكن للمدرس إستخدامها كثيرة إذ يمكنه إستخدام الأناشيد والمادة القرائية الموجودة فى كتب الأطفال بل ولغة الحديث لهم. وكما ذكرنا بالنسبة للمهارات البصرية فى وسع المدرس المعالج أن يجد فى تدريبات

رياض الأطفال وألعابها مادة مفيدة لتنمية مهارات التمييز الصوتى . إن هذه التمرينات تعطى المدرس نماذج يمكنه أن يحاكيها ويعمل تمرينات أخرى مشابهة . إذ أن الطفل الذى يعانى من ضعف عصبى وليست لديه القدرة الكافية للتمييز بين الأصوات وتجميعها يحتاج إلى قدر أكبر من التدريب . وقد يبدأ التدريب السمعى بأن نجعل الطفل يميز بين الأصوات الضخمة المألوفة مثل صوت خرير الماء أو قفل الباب أو صوت الآلة الكاتبة وما إلى ذلك . ثم ننتقل من ذلك إلى أن نطلب من الطفل أن يحدد أى الكلمتين لهما نفس الصوت — ثم تنطق له أربع كلمات منها إثنان متشابهتان على أن نستخدم فى البداية كلمات فيها إختلاف واضح مثل « يصبغ » و « يريد » ثم ننتقل من ذلك إلى كلمات يكون الإختلاف بينهما أكثر دقة مثل « قال » ، « مال » وعلى الطفل أن يغلق عينيه عند التمييز بين هذه الأصوات وذلك للتأكد من أنه ميز الفرق بينهما عن طريق السمع لا عن طريق رؤية شفتى المدرس . ومن الواجب أن تكون فترات التدريب السمعى قصيرة وذلك لنكفل عدم تشتت انتباه الطفل ولأن مثل هذه التدريبات منهكة للطفل . وقد تستخدم البطاقات ذات الصور وذلك بأن نطلب من الطفل أن يذكر الشيء الذى تمثله الصورة ثم نطلب منه بعد ذلك أن يرتب الصور طبقا للصوت الذى تبدأ به الكلمة التى تدل على الصورة . ويحب هؤلاء الأطفال المؤشرات البصرية . وهم فى حاجة من وقت لآخر إلى التدريب على إسترجاع أسماء الأشياء المصورة ويجب أن يكون فى وسعهم التمييز بوضوح بين الأصوات التى تتكون منها الكلمات التى ينطقونها أو ينطقها الآخرون .

ولكى يقوم المدرس بتدريبهم على مهارات تجميع الأصوات التى تتكون الكلمات منها يمكن للمدرس أن يطلب من الطفـــل أن يحضر له صورة (الـ ـــ سيا ـــ رة) أو صورة (الـ ـــ مر ـــ كب) وتوجد فى الكتب المخصصة

لإعداد الطفل للقراءة والتى تستخدم فى رياض الأطفال تمارين كثيرة من هذا النوع .

صعوبات الربط مع الرمز :

من الضرورى بالنسبة للقراءة أن يكون لدى الطفل القدرات التى تمكنه من عمل ربط قوى بين الرمز المكتوب والصوت المنطوق وبين الرمز المكتوب والكلمات ذات المعنى . ولهذا فإن الطفل الذى لا يقدر على إجراء عمليات الربط هذه على الفور يصبح قارئاً متلعثماً فى قراءته كما أن الطفل الذى لا يقدر على إجرائها بدقة لن يتمكن من التقدم فى قراءته على الإطلاق . وإذا وجدت هذه الصعوبات فإن هذا يعنى بالنسبة لمعظم الأطفال أن سرعة تعليمهم القراءة أكبر مما يلزم وأنهم لم تتح لهم فرص كافية لمراجعة مادرسوه وتثبيته . أما بالنسبة لمن يعانون من ضعف عصبى فإن صعوبات الربط هذه تكون أشد وأكبر خطراً .

ولعلاج هذه الحالات يدرب الطفل على الربط المباشر بين الرمز والصوت والرمز والمعنى وقد يستخدم المدرس طريقة مشابهة لما يستخدم عند البدء فى تعليم القراءة للأطفال الأسوياء مع العلم بأن بعض هؤلاء الأطفال غير الأسوياء عصبياً يحتاجون إلى قدر أكبر من التدريب مما يجعل المدرس المعالج فى حاجة إلى المزيد من مادة التدريب هذه ويمكنه أن يقوم به بعمل هذه المادة الإضافية وإذا اتخذ التدريب صورة اللعب فإن عملية التكرار الضرورية للتدريب تبدو محببة مستساغة فمثلا إذا طاب المدرس من الطفل أن يرتب البطاقات حسب معناها فإن ذلك يدعم عند الطفل عملية الربط بين الرمز والمعنى . وعلى المدرس أن يعرف متى يمكنه أن يواصل التدريب ومتى يتوقف . إذ أن التدريب الكافى أمر الضرورى . غير أن التدريب أكثر من اللازم قد يؤدى إلى شىء من النكوص أو النكسة . ومما يزيد فى تعقيد هذا الموضوع التنوع الكبير فى قدرات الربط التى يظهر بعض الأطفال

غير الأسوياء عجزهم عن القيام بها بين يوم وآخر . ومع هذا فإن حماس المدرس فى تطويع الأسلوب التعليمى لهؤلاء الأطفال غير الأسوياء وتشجيعهم كلما أدوا شيئاً حسناً سوف يزيد من فاعلية الأساليب العلاجية .

صعوبات التنسيق الحركى : أن التنسيق بين حركات العين أمر هام بالنسبة للقراءة . فالطفل الذى يعانى من صعوبة فى هذا المجال لا يقدر على تركيز ناظريه على الصفحة والتنسيق بين حركات العينين أثناء القراءة . كما أنه يجد صعوبة فى الإنتقال من سطر إلى السطر الذى يليه . وقد قدم « كيهارت » Kephart (١٢١) عدداً من المقترحات لتحسين حالات عدم التنسيق النظرى هذه .

ويكفى أن نشير هنا إلى بعض الأساليب المستخدمة ومنها وضع علامات لتحديد السطر الذى يقوم الطفل بقراءته أو وضع فاصل تحت السطر الذى يقرأه الطفل والتركيز على تدريب الطفل على الانتقال بنظره من اليمين إلى اليسار ومما يساعد فى ذلك المقترحات التى ذكرناها فى الفصل الخاص بالصعوبات المكانية فى القراءة . وغالباً ما يلجـأ المدرس إلى التدريبات التركيبية لمساعدة الطفل على التنسيق الحركى لعينيه أثناء القراءة . وقد يجد المعالجون طريقة « فيرنالد » (٧٥) مفيدة فى علاج الحالات شديدة التأخر فى هذا المجال

أن علاج الضعف فى القراءة لدى الأطفال غير الأسوياء عصبياً عملية شاقة قد تستغرق وقتاً طويلا فى كثير من الأحيان ولكن مع التدريب وتطويع المادة القرائية فإنه من الممكن تنمية القدرات القرائية لمثل هؤلاء الأطفال . وقد قدم كروكشانك Kruickshank (٤٨) كيهارت (١٢١) Kephart مايرزوهاميل Myers and Hammil (١٤٥) توصيات إضافية ذات فائدة فى تعليم القراءة للأطفال الذين يعانون من ضعف عصبى .

وعلى من يقومون بالعلاج أن يدركوا أن بعض الأطفال الأسوياء الضعفاء فى القراءة قد تبدو عليهم بعض المظاهر الخاصة بأولئك الأطفال الذين يعانون من ضعف عصبى . ولهذا فليس من الواجب أن نقول أن الطفل يعانى من ضعف عصبى إلا إذا كان قولنا هذا مؤيدا بفحص طبى .

ولعلاج الأطفال العاديين الذين يواجهون صعوبات إدراكية وحركية يمكننا أن نستخدم أساليب التدريب التى أشرنا إليها فى هذا الفصل ولكن ليس من الضرورى أن يكون التدريب بهذه الدرجة من التركيز ومن المتوقع بالنسبة لهؤلاء الأطفال أن يكون تقدمهم أسرع من أولئك الذين يعانون من ضعف عصبى .

٤ — الطفل المضطرب إنفعاليا :

لقد ناقشنا بالتفصيل الدور الذى تقوم به الإضطرابات الإنفعالية فى التأخر القرائى (أنظر الفصل الخامس) . وقد لاحظنا كيف أن معظم حالات التأخر فى القراءة تعانى كذلك من سوء التكيف الإنفعالى . وهناك بعض الأطفال الذين يعانون من سوء التكيف عند بدء دخولهم المدرسة. وآخرون يبدأون فى المعاناة منه نتيجة إخفاقهم فى محاولاتهم الأولى للقراءة وشعورهم بالإحباط . ومهما كانت أسباب سوء التكيف هذا فمن المؤكد أن معظم حالات التأخر فى القراءة تعانى من سوء التكيف الإنفعالى .

ويلاحظ على حالات التأخر فى القراءة أنها تتسم بعدم القدرة على المثابرة وبالميل إلى الإنعزال عن المجموعة ومزاولة أحلام اليقظة كما تتسم بالغفلة وعدم الإنتباه وبالخوف والقلق وبالإعتماد المفرط على الآخرين والخنوع والإلحاح . وقد تتراوح هذه الإنفعالات فى حدتها . وقد صادف المؤلفون بعض الحالات التى تصاب بالغثيان فى كل مرة يطلب منهم أن يقرأوا وحالات أخرى تحاول الهرب من القراءة بحجة أو بأخرى مثلا يقول

طفل : أنا أقرأ جيداً فى البيت عندما ألبس نظارة أبى ولكن نظارتى هذه لاتساعدنى . أو يقول « أنا لا أريد أن أقرأ عن الطفل الذى عنده قارب . أريد أنا أن أحصل على قارب .

وبما أن القراءة عملية ضرورية لتحقيق النجاح الدراسى فإننا نجد أنه حتى الأطفال الذين لايعانون من اضطراب إنفعالى ولكن يعانون من صعوبات مستمرة فى القراءة يجدون بعض الصعوبة فى التكيف . أما الطفل الذى يلتحق بالمدرسة ولديه من المتاعب ما يجعله مضطرباً إنفعاليا فسوف يزداد ضيقة واضطرابه عندما يخفق فى تعلم القراءة . أن مثل هؤلاء الأطفال قد يجسمون أى عائق بسيط يصادفهم فى تعلم القراءة ويعتبرونه عائقا لا يمكن التغلب عليه . وقد يؤدى بهم ذلك إلى شعور باليأس والإحباط .

وفى كثير من الحالات نجد أن حالة الأضطراب الأنفعالى هذه تختفى عندما ينجح الطفل فى القراءة بعد إعطائه برنامجاً علاجيا . أما القليل من الأطفال الذين يكون اضطرابهم الإنفعالى ذا جذور عميقة فمن الضرورى إعطاؤهم علاجا محدداً . فهم فى حاجة — بالإضافة إلى القراءة العلاجية — إلى علاج للإضطراب الإنفعالى الذى يعانون منه . وقد أثبتت الأبحاث أن العلاج النفسى يزيد من التقدم فى القراءة ومن المرونة فى تعلمها كما يؤدى أيضا إلى تحسن فى شخصية الطفل . هذا وإن أثر هذا العلاج يتسم فى معظم الحالات بصفة الدوام . وقد قدم روسويل وناتشر Roswell-& Natcher (١٦٥) بعض الاقتراحات الممتازة الخاصة بأسس العلاج النفسى التى تدعم العلاج القرائى .

وقد قام فيشر Fisher (٧٦) بدراسة ذلك الفرض الذى يقول بأن العلاج النفسى يساعد فى التغلب على صعوبات القراءة المرتبطة باضطراب إنفعالى . فقد قسم إثنى عشر طفلا من الأطفال الجانحين إلى مجموعتين متساويتين . وكانت نسبة تأخر كل هؤلاء الأطفال فى القراءة أكثر من ثلاث سنوات وأعطى المجموعتين لمدرس واحد كما كانت كل مجموعة

تأخذ أيضاً دروسا علاجية فى القراءة لمدة ثلاث ساعات كل أسبوع . وكان الذى يقوم بالقراءة العلاجية مدرس واحد لـكلتا المجموعتين . والفارق الوحيد بينهما هو أن إحدى المجموعتين كانت تحظى بساعة واحدة للعلاج النفسى الجماعى كل أسبوع . أما المجموعة الأخرى فكانت تقتصر على العلاج القرائى وحده . وكان المدرس فى المجموعة الأولى يشجع تلاميذه أثناء جلسات العلاج النفسى الجماعى على أن يتحدثوا بحرية عن مشاعرهم واتجاهاتهم وتجاربهم الخاصة . واستمر هذا اللقاء لمدة ستة شهور وعندما أختبرت المجموعتان فى نهاية المطاف اتضح أن المجموعة التى لم تأخذ علاجاً نفسياً جماعيا قد تقدمت فى القراءة بمقدار ٨ر٢٥ شهراً . أما المجموعة التى أخذت علاجاً نفسيا جماعيا فقد كانت نسبة تقدمها ١١ر٥ شهراً — أى أنها زادت على المجموعة الأخرى بمقدار ٣٩ر٤ فى المائة واستنتج الباحث من ذلك أن العلاقة التى توطدت بين المدرس وتلاميذه نتيجة جلسات العلاج النفسى الجماعى كانت عاملا هاما فى علاج الضعف فى القراءة عند هؤلاء الأحداث الجانحين .

وعلى الرغم من أن عدد الأطفال الذين أجرى « فيشر » تجربته عليهم قليل وأنهم كانوا من الأحداث الجانحين إلا أنه يبدو أن هذه النتيجة تؤكد وجود عامل هام من عوامل العلاج وخاصة بالنسبة للأطفال الذين يعانون من اضطراب إنفعالى واضح ونعنى بهذا أن العلاج النفسى له أهميته عند التعامل مع أطفال متأخرين فى القراءة ومضطرين إنفعالياً . ويمكن القول بأن كل المدرسين العلاجيين الذين يتسمون بالمهارة يستخدمون العلاج النفسى فى علاقتهم بالأطفال المتأخرين فى القراءة ذلك أنهم بتشجيعهم للطفل يقضون تدريجياً على مقاومته لعملية التعلم . وهذا يشعر الطفل بأن معلمه يعينه ويساعده وأنه يهتم بعمله وأنه يتقبله بما لديه من مشاكل . وسرعان ماتزداد ثقة الطفل فى نفسه بازدياد ثقة مدرسه فيه وإطرائه عليه . وسرعان مايدرك كذلك عندما يعمل فى جماعات صغيرة مع أقرانه

المعوقين أن الصعوبات التى يواجهها ليست فريدة فى نوعها وأن أطفالا آخرين يعانون من صعوبات مشابهة . وهكذا لايشعر بالعزلة أو بالخوف من مظاهر ضعفه فى القراءة . وكلما نمت قدرته فى القراءة وجهه مدرسه نحو مزيد من الأستقلال فى تعيينات القراءة الخاصة به وازداد شعوره بالمسئولية . ثم يقوم مدرسه بمساعدته على التعاون بصورة تدريجية مع مجموعات صغيرة بحيث يقوم طوراً بمساعدتها وطوراً آخر بتقبل المساعدة من أفرادها .

وهكذا ينجح المدرس إيجاد شعور بالأمن لدى الطفل وذلك عن طريق ثقته وتفاؤله بتلميذه وإعداد خطة علاجية محكمة تتناسب مع سرعة الطفل فى التعلم واحتياجاته الخاصة وبنمو قدرة الطفل فى القراءة تقل حالات إرتباكه ويتسع نطاق إهتماماته وتظهر عليه سمات الطفل الأكثر سعادة والأكثر تــكيفا مع البيئة المحيطة به . وبذلك يستعيد ثقته بنفسه وتبدو عليه مظاهر الراحة النفسية والاجتماعية . ويجب أن يبذل المدرس قصارى جهده ليكفل لهذا الطفل إستمرار النجاح ويمكن للمعلم أن يعطيه من حين لآخر مادة قرائية تتحدى قدرته النامية على أن تكون أمام الطفل فرصة معقولة لتحقيق النجاح وأن يكون المعلم قريباً منه ليمد له يد المساعدة إذا لم يكن الطفل قد وصل إلى المرحلة التى تمكنه من القيام بهذه الخطوة . وإذا كانت مظاهر سوء التكيف الإنفعالى كبيرة لدى الطفل فإن معالجته نفسيا بالإضافة إلى القراءة العلاجية سوف يزيد من سرعة تحسنه فى القراءة ويأتى بنتائج أكثر رسوخاً . كما أن ذلك سوف يزيد من قدرته على التكيف الاجتماعى بصورة أكثر مما لو اقتصر على الإرتفاع بقدرته فى القراءة . وفى بعض الحالات تكون هناك حاجة إلى العلاج النفسى قبل أن يبدأ المدرس فى علاج الضعف فى القراءة .

وقد أهتم عدد من الباحثين منهم هيويت Hewett (١٠٦) بمظاهر سلوك الطفل المضطرب إنفعاليا . ويرون أن على المدرس المعالج ألا

يعنيه فقط على التغلب عن مظاهر ضعفه فى القراءة بل عليه كذلك أن يعلمه كيف يتصرف كمتعلم . وهذا أمر ضرورى إذ أن بعض الأطفال المعاقين فى القراءة والذين ليس لديهم تكيف إنفعالى يظهرون بعض المظاهر السلوكية التى تعوق تقدمهم فى القراءة . ومن هذه المظاهر عدم الانتباه وعدم الاستجابة بنشاط وعدم القدرة على إتمام العمل .

ويجب على المعلم أن يتهم بالمكان الذى يوجد فيه الطفل لكى يساعده على تركيز الإنتباه عليه فمن الواجب ألا يكون هناك مايشتت انتباه الطفل . وهناك كثير من الأطفال يركزون إنتباههم بصورة أكبر عندما يقومون بالقراءة وهم فى صومعة صغيرة للدراسة . وهناك آخرون يحتاجون إلى أن نزيل كل الأشياء غير الضرورية من مكان الدراسة لأن هذه الأشياء كثيراً ماتشتت انتباههم . ومما يساعد الطفل الذى لايركز إنتباهه أن نعطيه مادة قرائية محددة وأن نكافئه كلما كان انتباهه مركزاً كأن نعطيه بعض الحوائز البسيطة أو مجرد علامة تفيد أنه أحسن فى عمله .

وقد لاحظ المختصون فى عيادات القراءة أن الحلى مثل العقود أو المشابك ذات الألوان الزاهية تشتت انتباه الأطفال . كما لاحظوا أن الصوت غير الجهورى والتعليمات القصيرة البسيطة المباشرة تساعد الأطفال الذين لايحسنون التركيز والإنتباه . ومن المفضل كذلك إعطاء هؤلاء الأطفال مادة قرائية إضافية على صورة ألعاب فهى غالبا ماتجعل الأطفال يقبلون على القراءة استجابة لذلك الحافز الإضافى لديهم وهو رغبتهم فى أن ينتصروا . ويجب أن نضع فى اعتبارنا أن معظم الأطفال لايقبلون على القراءة إذا انعدمت عندهم الرغبة فى القراءة أو إذا كانت المادة القرائية جافة غير مسلية أو إذا كانت بالغة الصعوبة .

وهناك بعض الحالات المعقدة التى تحال إلى العيادة وعند القيام بتدريبها ترفض القراءة رفضاً باتا أو تقوم بقراءة أقل القليل مما يطلب منها قراءته

وهناك من يقرأ قراءة جهرية ببطء كبير وتردد شديد وصوت خافض لايكاد يسمع أو يتوقفون عند كل كلمة صعبة ويرفضون محاولة قراءتها أو ينطلقون سريعاً فى قراءتهم دون فهم للمعنى لمجرد الانتهاء من القراءة . ومن السهل كذلك أن نلاحظ عدداً آخر من الأطفال يحاولون أن يضيعوا وقت القراءة فى الحديث مع المدرس فى أى موضوع آخر غير القراءة وأولئك الذين يتغيبون كثيراً عن العيادة وإذا جاءوا جاءوا متأخرين . ولكى يساعد المدرس هؤلاء الأطفال على الإقبال على القراءة يمكنه أن يقلل كمية المادة المقروءة ومستواها إلى أن يتأكد المدرس من أن الطفل قادر على القيام بالقراءة بسهولة ويسر . ومن الواجب أن تكون تعليمات المدرس محددة واضحة غير غامضة أو مفتوحة . إذ أن هؤلاء الأطفال يحسون كما لو أن هذه التعليمات الغامضة المفتوحة تطلب منهم قراءة مادة لانهاية لها . ويمكن للمعلم أن يكفل نجاح الطفل بأن يحمسه ويتنافس مع نفسه لامع الآخرين. مثال ذلك أن يقول له « أريد أن أعرف ما إذا كنت ستقرأ اليوم أفضل من أمس » . ومما يساعد فى عملية المقارنة أن نعمل للطفل رسماً بيانياً يظهر له مستواه فى كل مرة . كما أن إختيار مادة قرائية تتمشى مع رغبات الطفل وميوله تساعد فى إذكاء حماسه للقراءة .

ويمكن للمدرس أن يساعد أطفال الذين يجدون صعوبة فى إكمال قراءة المادة المطلوب قراءتها بأن يهتم (أى المدرس) إهتماما كبيراً بإعداد المادة التى سيقرأها الطفل وأن ينظم عمله بدقة . فكثيراً ما يجد المدرس أن عليه أن يضع تخطيطاً للمراحل التى سيسلكها الطفل لكى ينتهى من تعيين أو مختارات قرائية معينة وأن يخطط أيضا الأساوب الذى سيسلكه لمعاونة الطفل ومساعدته لإنجاز عمله . وغالبا مانجد أن الأطفال الذين يجدون صعوبة فى إنجاز عملهم لايشعرون بمرور الوقت ولهذا فمن الضرورى أن نعطيهم وقتاً كافيا لكى ينتهوا من قراءتهم . كما علينا أن نذكرهم

بالوقت مستخدمين شتى الأساليب لذلك . ومن المهم أيضاً أن نكافئهم ونمدحهم كلما أنجزوا عملا بأكمله . وهناك مقترحات أخرى لهيويت Hewett (١٠٦) لتعليم القراءة لمن يعانون من الإضطراب الإنفعالى .

٥ — الطفل المُعَاق عقليا :

يمكن تقسيم الأطفال الذين يقل مستوى ذكائهم عن المتوسط إلى الأقسام الآتية طبقاً لما ذكره جلسباى Gillespie وجونسون Johnson (٩١) :

١ — أولئك الذين يتعلمون ببطء (من نسبة ذكاء ٦٨ إلى ٨٤) .

٢ — متأخرين عقلياً يمكن تعليمهم (من نسبة ذكاء ٥٢ إلى ٦٨) .

٣ — متأخرين عقلياً يمكن تدريبهم (من نسبة ذكاء ٣٦ إلى ٥٢) .

٤ — متأخرين عقلياً بدرجة كبيرة (من نسبة ذكاء ٢٠ إلى ٣٦) .

٥ — متأخرين عقلياً للغاية (من نسبة ذكاء صفر إلى ٢٠) .

ويمكن لأولئك الذين تبلغ نسبة ذكائهم حداً يجعلهم قابلين للتعلم أن يتعلموا القراءة على أساس القراءة كلمة كلمة مع إعطائهم تدريبات مكثفة ومراجعة كثيرة لما تعلموه . وعلى الرغم من أن التقدم فى القراءة لمن تبلغ نسبة ذكائهم بين ٥٠ إلى ٧٠ تقدم بطىء إلا أن فى وسعهم أن يتعلموا القراءة إذا أعطوا تدريباً مكثفاً ووقتاً أطول للتدريب . وقد يصل المستوى القرائى للشخص الذى يبلغ مستوى ذكائه ٧٠ إلى ٢ر٥ سنة فى سن السادسة عشر (بروكنر وبوند Brueckner and Bond (٣٢) . وغالباً ما يتعلم الأطفال الذين يتراوح مستوى ذكائهم بين ٥٠ — ٧٠ فى فصول دراسة خاصة وفى وسع من يبلغ مستوى ذكائهم ٧٠ أن يحققوا تقدماً أكبر . وإذا كانت طريقة تعليمهم القراءة ممتازة فمن المتوقع أن يصلوا فى مستوى قرائتهم إلى مستوى يتراوح بين ٦ و ٥ر٧ سنة قرائية عندما يصلون إلى سن السادسة عشر .

وسنتناول بالدراسة هنا طريقة تعلم القراءة للأطفال الذين تتراوح نسبة ذكائهم بين ٦٨ — ٨٤ والذين يتلقون التعليم فى الفصول الدراسية العادية . ويمكن القول بوجه عام أنه من الممكن بالنسبة لهؤلاء الأطفال البطيئين فى التعلم — أن نصل بمستواهم فى القراءة إلى المستوى المناسب لعمرهم العقلى . ويجمع رجال التعليم على أنه من الواجب بالنسبة للأطفال المتخلفين عقلياً أن نعلمهم القراءة طبقاً لبرنامج خاص وألا يبدأ تعليمهم إلا عندما يصل عمرهم العقلى إلى ست وستين على الأقل . وطبقاً لكيرك Kirk (١٢٢) فإن هؤلاء الأطفال يختلفون عن الأطفال العاديين فى تعلمهم للقراءة إذ أنه ليس من المتوقع بالنسبة لهم أن نبدأ تعليمهم القراءة عندما يصل عمرهم الزمنى إلى ست سنوات . وحتى إذا بدأنا تعليمهم بعد ذلك فإن من المتوقع أن تكون سرعتهم فى التعلم بطيئة . وقد تثبط همتهم فى الفصول الدراسة العادية بسبب تكرار إخفاقهم . كما أن ضعف محصولهم اللغوى يعكس تخلفهم الذهنى وخلفيتهم الفقيرة .

ويحتاج هؤلاء الأطفال إلى تدريب طويل قبل أن يبدأوا تعلم القراءة فهم من يكونون عندما ينضمون إلى الفصول الدراسية العادية أكثر تخلفاً من الطفل العادى فى القدرات والمهارات التى تعتبر ضرورية لكى يتعلموا القراءة . وكما يقول جيتس Gates (٨٣) يجب أن تكون فترة تهيئتهم لتعلم القراءة أطول من المعتاد وأن تكون أكثر مادة حتى نحسن تهيئتهم للقراءة وقد ناقشنا فى فصل سابق المظاهر العامة لإعداد الطفل للقراءة . وإذا أردت تفصيلا لهذا الأسلوب فستجده فى بوند وواجنر Bond & Wagner (٢٦) وتنكر وماك كولوج Tinker and Mc Cullough (٢١٢) ومونرو Monroe (١٤٦) وهيلدرث (١٠٧) Hildreth . وخلال تدريبات ما قبل القراءة وعندما يكون العمر العقلى للطفل بين خمس وست سنوات فإنه يستطيع أن يتعلم التعرف على إسمه مكتوباً وكذلك التعرف على عدد من الكلمات البسيطة التى تستخدم كعلامات أو إشارات .

وقبل أن يصل عمر الطفل العقلى إلى ست سنوات على الأقل فإن تعليم القراءة بصورة منتظمة كما هو معروف عـادة ان يكون له إلا قيمة ضئيلة ولن يترتب عليه سوى ضياع وقت المعلم وجهده . ومع ذلك فإذا استخدم المدرس الأساليب الخاصة التى سنصفها فيما بعد يمكن لهؤلاء الأطفال أن يستفيدوا من التدريب على القراءة قبل أن يصبح عمرهم العقلى ست سنين وإلا فإن هؤلاء الأطفال لن يبدأوا القراءة إلا عندما يصل عمرهم الزمنى إلى ثمانى أو تسع سنوات .

أن الأطفال المتخلفين عقلياً يختلفون عن الأطفال العاديين فى مدى تقدمهم فى القراءة فتقدمهم (أى الأطفال المتخلفين) يكون بطيئاً . ويكون استعدادهم لتقبل دروس القراءة فى سن زمنى أكبر من الأطفال العاديين ويكون تقدمهم بسرعة أقل . ويعنى هذا أن الطفل المتخلف عقلياً فى حاجة إلى قدر أكبر من التدريب ومزيد من العناية الفردية فى كل مرحلة من مراحل تعلمه القراءة . وقد وضح جيتس (٨٤) أن الطفل بطئ التعلم يحتاج إلى ترديد الكلمة المقروءة بدرجة أكبر جداً من الطفل العادى لكى يتعلمها فى إطار السياق . هذا بالإضافة إلى ضرورة تكرار هذه الكلمة فى الكتاب المصاحب لكتاب القراءة . أما عن المادة التى يتدرب الطفل (المتخلف) على قراءتها فهى نفس المادة التى أثبتت صلاحيتها للطفل العادى ، لكن التدريب يتسم بقدر أكبر من الفردية والكثافة ويقتضى هذا مزيداً من التكرار والشرح والتوضيح والتجربة والقـراءة الترفيهية . ويمكن القول بإختصار أن البرنامج الذى يعد للطفل بطئ الفهم برنامج طويل مفصل سهل بطئ الانتقال من نقطة إلى أخرى . أما فيما عدا ذلك فإنه يشبه البرنامج الخاص بالأطفال العاديين . أما إذا ارتكز البرنامج أساساً على التمرينات مع قليل من القراءة الترفيهية أو القراءة للتسلية فإنه يصبح أقل تأثيراً من البرنامج الذى ذكرناه ذلك لأن إتاحة الفرصة لهؤلاء الأطفال بطىء التعلم لكى يقرأوه قدراً أكبر من المادة القرائية المسلية المثيرة التى تتناسب من

حيث الصعوبة مع مستواهم فى القراءة يكون له أثر فعال عليهم ، إذ أنه يثير إهتمامهم ويزيد من انتباههم ويذكى عندهم الدافع للقراءة . وقد أثبت جيتس (٨٤) وهيوبر Huber (١٠٩) أن الأطفال البطيئين فى التعلم تستهويهم على وجه التقريب نفس المادة القرائية التى تستهوى الأطفال متوسطى الذكاء والأطفال الأذكياء الذين هم فى نفس عمرهم الزمنى .

حالات العجز القرائى :

إذا لم نطوع أسلوب تعليم القراءة والمادة المقروءة لتناسب الطفل بطئ التعلم داخل الفصل فقد يصبح هذا الطفل حالة عجز قرائى . وقد يرجع العجز القرائى إلى ما سبق أن ذكرناه فى الفصل الرابع من أسباب . وإذا أخفق الطفل المتخلف عقلياً فى القراءة بالدرجة التى تناسب قدراته الذهنية فعندئذ يصبح حالة من حالات العجز القرائى . ويمكننا أن نشخص مدى عجزه وطبيعة ذلك العجز باستخدام الأساليب التى وصفناها فى الفصول السابقة لتشخيص العجز القرائى لدى الأطفال العاديين . وطبقاً لما أثبته كيرك Kirk (١٢٢) فإن نسبة حالات العجز القرائى التى يمكن تعليمها تتراوح بين ٥ و ١٠ ٪ من الأطفال المتخلفين عقلياً . ويلاحظ أن هذه النسبة هى على وجه التقريب نفس نسبة العجز القرائى لدى الأطفال العاديين .

التعليم العلاجى :

أثبت كيرك (١٢١) وفيذرستون Featherstone (٧٣) بما لا يدع مجالا للشك أن الأطفال بطيئى التعلم والذين يصبحون من حالات العجز فى القراءة يستفيدون بدرجة كبيرة من التعليم العلاجى لهم . فمثلا فى مجموعة مكونة من عشرة أطفال متوسط عمرهم الزمنى ١٢٫٩ ومتوسط ذكائهم ٧٥ كان متوسط تقدمهم ١٫٢ سنة دراسية بعد أن أخذوا ٦٨ درساً علاجيا مدة كل درس ثلاثون دقيقة أمتدت فى فترة زمنية مقدارها

خمسة شهور . وكانت نسبة التقدم هذه خمسة أضعاف نسبة التقدم لمائة طفل أختيروا بطريقة عشوائية من بين أطفال فى نفس مستوى ذكائهم . وعلاوة على ذلك بعد مضى خمسة شهور على توقف التعليم العلاجى أستمر الأطفال الذين خضعوا للتعليم العلاجى فى التقدم داخل الفصل بنسبة تبلغ ضعف نسبة التقدم للمائة طفل الذين لم يحظوا بالدروس العلاجية . وعندما إزدادت مهارة القراءة لدى الأطفال الذين خضعوا للتعليم العلاجى أظهروا قدرة أكبر على التكيف وإقبالا أكبر على القراءة . وقد أيدت البحوث الأخرى هذه النتائج . ولهذا يمكن أن نستنتج أنه من الممكن الحصول على نتائج هامة ومفيدة من التعليم العلاجى للأطفال غير الأذكياء المتأخرين فى القراءة .

وقد وضع هيج وكيرك Hegge & Kirk طريقة علاجية لعلاج العجز القرائى لدى الأطفال المتأخرين عقلياً والأطفال العاديين البلداء . وتظهر تفاصيل هذه الطريقة فى كتاب « تدريبات للقراءة العلاجية Remedial Reading drill, By_Hegge – Kirk and Kirk (١٠٢) وطريقتهم فى أساسها طريقة صوتية متكاملة وبها كثير من التدريبات كما تركز على بعض أسس التعلم مثل الوسائل المعينة المحسوسة المصاحبة التى تساعد الطفل على تعلم أصوات جديدة . ومما يساعد الطفل على التذكر أن تطلب منه ترديد الصوت ثم كتابته ثم تجميع الأصوات لتتكون منها الكلمات . وبنمو قدرة الطفل على القراءة يقوم المدرس بتدريبه على قراءة الجمل ثم قراءة القصص وتعليمه الكلمات كوحدات كل هذا يتم التدريب عليه فى المرحلة المناسبة. وتعتبر هذه الطريقة طريقة ناجحة . وإذا أراد المدرس استخدام هذه الطريقة فعليه أن يرجع إلى كتاب كيرك Kirk (١٢٢) والبحث الذى كتبه هيج وكيرك وكيرك Hegge,Kirk & Kirk (١٠٢) وذلك ليلم بتفاصيل الطريقة كاملة . أما جيتس (٨٣) فإنه يقترح أسلوبا تعليمياً أكثر شمولا وذلك على أساس تجربته التى قام بها مع الأطفال بطيئى التعلم بمدارس نيويورك. وعلى الرغم من أن طريقته أكثر شمولا وأكثر عناية فردية

فى التعليم إلا أنها قريبة الشبه بالطريقة الأساسية التى تستخدم مع الأطفال العاديين . وأهم ملامحها المرونة واتساع نطاقها وحرية النشاط طبقا للاهتمامات الفردية للطفل . وقد قدم جيتس وبوند (٨٧) أدلة على نجاح هذه الطريقة . فقد وضحا كيف أن الفصول الدراسية المكونة من ٢٥ طفلا والتى استخدمت هذا الأسلوب قد حققت تقدماً مقداره ٢ر١ سنة دراسية فى مدى خمس شهور من التدريب . ولكى تحصل على تفصيل هذه الطريقة أنظر جيتس (٨٣) ص ٥٠٣ — ٥٠٩ .

ونقدم هنا المقترحات التالية المأخوذة من بروكنر وبوند Brueckner & Bond (٣٢) ص ١٨٨ — ١٩٠ والتى تقدم خطوات ثبتت فائدتها فى تعليم الأطفال المتخلفين عقلياً :

١ — يجب أن يبدأ تعليم القراءة لهؤلاء الأطفال فى عمر زمنى أكبر من العمر الزمنى للأطفال العاديين . ذلك لأن التخلف العقلى لهؤلاء الأطفال يحول دون حصولهم على التجارب الضرورية التى يقوم تعليم القراءة على أساسها فى سن السادسة أو السادسة والنصف . وعلى الرغم من أنه ليس من الحكمة الأنتظار إلى أن يبلغ العمر العقلى للطفل أكثر من ست سنين ونصف إلا أن الدروس المبدئية فى القراءة لايجب أن تعطى إلا عندما يكون الطفل قد حقق تقدماً فى الأساسيات الضرورية للقراءة .

٢ — تنمو القدرة على القراءة عند الأطفال غير الأذكياء بنفس الطريقة التى تنمو بها عند الأطفال العاديين ولكن بسرعة أقل . وينطبق هذا على نمو قدراتهم فى التعرف على الكلمات وحفظ المفردات وتنمية الرغبة فى القراءة . وإذا أجرى أى تعديل فى أسلوب التعليم فيجب أن يكون هذا التعديل قائما على التركيز بدرجة أكبر على ناحية أو أخرى لا على إجراء تعديل شامل لطريقة التعليم .

٣ — يجب أن نستخدم مع الأطفال غير الأذكياء قدراً أكبر من

المادة القرائية المتدرجة المنتقاة . ولكى تصبح الكلمات الجديدة جزءاً من المفردات البصرية للطفل (أى التى يدركها بمجرد النظر إليها) يجب أن نقدمها له ببطء أكبر من تقديمها للطفل العادى . ويعنى هذا أن تنمية مفردات الطفل غير الذكى يأخذ وقتا أطول وتدرجاً أكبر .

٤ – يحتاج هؤلاء الأطفال إلى مراجعة أكبر للمفردات الأساسية . ويتم هذا عن طريق استخدام المادة الموجودة فى الكتاب المصاحب لكتاب القراءة مراراً وتكرارا وبإعادة قراءة النص عدة مرات لأغراض مختلفة . وبقراءة مادة إضافية أكثر على أن تستخدم هذه المادة الإضافية نفس المفردات الموجودة فى كتاب القراءة .

٥ – يجب أن نعطى التعليم شرحاً بسيطا وأكثر تفصيلا ونستخدم معه أساليب أكثر بساطة . وغالبا ما يصعب على هذا الطفل فهم التوجيهات الموجودة فى الكتاب المصاحب أو فى التمارين المختلفة . ولذلك فعلى المدرس أن يتأكد من أن الطفل قد فهم ماهو مطلوب منه عمله فى الواجبات الخاصة بالقراءة .

٦ – يحتاج هذا الطفل إلى مزيد من وسائل الإيضاح المحسوسة للأشياء التى يقرأ عنها . إذ يلاحظ أنه بالمقارنة مع الطفل العادى لايحسن القيام بعملية التعميم أو التفكير المجرد بالنسبة للأشياء التى يقرأ عنها . ولهذا يجب أن تتاح له كل فرصة ممكنة ليتعرف تعرفاً مباشراً على الأشياء التى يقوم بدراستها .

٧ – يجب أن يكون الهدف من القراءة قريب المنال . فالطفل بطىء التعلم لايقدر على العمل بصورة فعالة لتحقيق هدف بعيد المنال طويل الأمد .

٨ – يحتاج هذا الطفل إلى أن يقرأ القطعة عدة مرات قبل أن يتمكن

من إدراك كافة ما بها من نقاط . فإذا كان يقرأ مثلا قطعة عن صيد البقر الوحشى فإنه يقرأ القطعة للمرة الأولى ليعرف كيف أن الصياد قد اصطاد بقرة وحشية . ثم يقرأها مرة ثانية ليعرف كيف استعدت القبيلة للقيام بعملية الصيد . وقد يقرأها مرة ثالثة ليعرف الطريقة التى إتبعت فى الصيد . وما إلى ذلك . وإذا كان فى وسع الطفل الذكى أن يدرك كافة هذه النقاط فى قراءة واحدة فإن الطفل بطئ التعلم يجد صعوبة فى ذلك . وعلاوة على ذلك فإن هذا الطفل الأخير لايجد مانعاً فى إعادة القراءة مرة ومرة إذ أن كل قراءة تعطيه فهماً أكبر للقطعة المقروءة .

٩ ـ يجب أن تكون هناك تجربة أكبر وتوجيها أكثر لتدريب الطفل على إكتشاف الخصائص البصرية والسمعية للكلمات. ولكى يكتسب الطفل المهارات المختلفة للتعرف على الكلمات يجب تدريبه على أن يستخدم هذه المهارات للتعرف على عدد كبير من الكلمات إذ أن إكتساب هذه المهارات ليس أمراً سهلا بالنسبة للطفل منخفض الذكاء . لهذا فإن هؤلاء الأطفال يستفيدون من التدريبات الإضافية على عمليات تحليل الكلمات وتعلم أصوات العناصر المختلفة التى تتكون الكلمة منها . وبما أن سرعة القراءة لاتعتبر مهارة هامة بالنسبة لهؤلاء الأطفال فليس هناك ضرر من إعطائهم قدراً أكبر من تحليل الكلمات بشرط ألا يتدخل ذلك تدخلا سلبياً فى عملية الفهم .

١٠ ـ من الأفضل فى تعليم الأطفال بطئ الفهم أن نستخدم قدراً أكبر من القراءة الجهرية وقدراً أكبر من التمهيد الشفهى للمادة التى سيقرأونها . ويحتاج الكثيرون منهم إلى أن يهمسوا بما يقرأون قبل أن يفهموا معناه جيداً وليس من المهم بالنسبة لهؤلاء الأطفال أن تقل سرعة قراءتهم الصامتة بسبب عملية الهمس هذه .

١١ — يجب أن يقوم هؤلاء الأطفال بقدر أكبر من عمل النماذج وقص الصور المرتبطة بالكلمات التى يقرأونها فهم أكثر حاجة من الأطفال الأذكياء إلى القيام بهذه الأعمال الإضافية لتثبيت الكلمات .

١٢ — وأخيرا فإن الأطفال ضعيفى الذكاء يستفيدون من بقائهم فى فى نفس الفصل مع الأطفال الأذكياء ومتوسطى الذكاء بشرط أن نطوع عملية التعليم بقدر ماتتمشى مع حاجاتهم الخاصة . ذلك أنه على الرغم من أن الأطفال محدودى الذكاء لن يتمكنوا من القراءة بدرجة أعلى من مستواهم العقلى إلا أنهم فيما عدا ذلك من التجارب التعليمية يشابهون غيرهم من الأطفال .

وقد قدم بروكنر وبوند Brueckner & Bond (٣٢ ص ١٨٧) بعض المعلومات عن المستوى القرائى الذى يمكن أن نتوقعه بالنسبة للتلميذ ضعيف الذكاء عندما يبلغ سن السادسة عشرة فى حالتى التعليم العادى والتعليم الذى يستخدم أساليب أفضل من الأساليب العادية :

مستوى الذكاء طبقا لإختبار ستانفورد بينيه	المرحلة القرائية المتوقعة فى حالة إعطاء الطفل تعليما عاديا	المرحلة القرائية المتوقعة فى حالة استخدام أساليب أفضل
٨٥	٧٫٠	٧٫٥
٨٠	٦٫٢	٦٫٧
٧٥	٥٫٤	٥٫٨
٧٠	٤٫٨	٥٫٢

إن الأرقام السابقة التى تم الحصول عليها بعد دراسة تتبعية لعدد من الحالات تفيد أن الأطفال محدودى الذكاء الذين تدربوا على القراءة طبقاً

لأساليب أفضل من الأساليب العادية لم يتمكنوا من الحصول على مستوى في القراءة أفضل بكثير مما يتيحه لهم عمرهم العقلي . ولكن بعض الدراسات التتبعية الأخرى قد أثبتت أن في وسع بعض هؤلاء الأطفال أن يصلوا إلى مستوى في القراءة يزيد بعض الشيء على مستواهم العقلي .

وعلى المدرس المعالج الذي يتعامل مع الأطفال محدودي الذكاء أن يلم بالتوصيات والطرق التي إتبعها وأوصى بها كيرك وبروكنر وبوند وجيتس وفيلدرستون . هذا وقد أثبت كل من مونرو وباكوس (١٤٢) أن طريقة مونرو (١٤١) التي تركز على التدريبات الصوتية قد أثبتت فعاليتها في علاج التأخر القرائي بالنسبة للأطفال محدودي الذكاء . والمدرس المعالج واسع الخبرة هو الذي يكون متعدد المواهب قادراً على إختيار الطريقة المناسبة وتطويع الطريقة لتتمشى مع الحاجات الفردية لكل طفل .

٦ — الطفل الذي يعاني من عيوب النطق أو المعاق كلامياً :

تظهر عيوب النطق عند بعض الأطفال الذين يعانون عجزاً في القراءة. وقد بينا في الفصل الرابع الدور الذي تقوم به عيوب النطق في إعاقة القراءة . ويلاحظ أن عيوب النطق التي تقف في سبيل النطق السليم للكلمات قد تكون مرتبطة بضعف في السمع وبذلك تؤدي إلى صعوبة في التعرف على الكلمات . ولهذا فمن الواجب أن نقلل إستخدام الطرق الصوتية في تدريبهم على التعرف على الكلمات . وعلينا بدلاً من ذلك أن نركز على دراسة الطفل للعناصر البصرية للكلمات وخاصة في المراحل الأولى من تعلم القراءة . كما يجب أيضاً أن نركز على القراءة الصامتة بدرجة أكبر من القراءة الجهرية .

ويشعر بعض الأطفال الذين لا يحسنون النطق بشيء من الحرج عندما يطلب المدرس منهم أن يقرؤا بصوت عال أو يشتركوا في المناقشة . وعلى المدرس أن يكون عطوفاً ولبقاً حتى لا يجرح إحساس مثل هذا الطفل ولكن ليس من الحكمة أن نحرمه كلية من الأعمال الشفهية . والأمر متروك لتقدير المعلم وحسن تصرفه .

إن الخطوة الأولى فى العلاج هى أن نعطى هذا الطفل تدريبات مناسبة للنطق . وعندما يحرز تقدماً ويبدأ النطق بسهولة وشىء من الإنطلاق يشعر بثقة أكبر فى نفسه . وتعتبر القراءة الجهرية أحد الأساليب المستخدمة لإصلاح عيوب النطق . ويقوم الطفل أولا بقراءة قطعة يكون المدرس قد أحسن إعدادها. وتكون القراءة فى هذه الحالة جهرية يستمع إليها المدرس وحده . وعندما يتغلب الطفل على صعوبة النطق يصبح أكثر رغبة فى القراءة الجهرية بالفصل أمام أقرانه . وعلى المدرس أن يشجع الطفل على القيام بهذا لا أن يرغمه عليه إرغاماً . وعندما يصبح الطفل أكثر ثقة فى نفسه يقوم المدرس بإتخاذ الإجراءات العلاجية لإصلاح صعوبات القراءة الأخرى .

دراسة حالة طفل فى الصف الخامس الإبتدائى يعانى من مشكلة أساسية من مشاكل التعرف على الكلمات كما يعانى من ضعف فى القدرة على السمع :

« سامى » طفل فى الصف الخامس الإبتدائى . وقد أحيل إلى مركز التحصيل الدراسى لمساعدته فى القراءة خلال فترة صيفية استمرت ثمانية أسابيع .

حالته بالمدرسة : عندما أحيل سامى إلى مركز التحصيل الدراسى كان عمره إحدى عشرة سنة وخمسة وشهور . وظهر من سجله الدراسى أنه يعانى ضعفاً طفيفاً فى السمع وقد تم تشخيص هذا الضعف عندما كان سامى فى الصف الأول الإبتدائى .

ولم يأخذ هذا الطفل أى عناية خاصة قبل أن يصل إلى الصف الخامس. وكانت معلمته قد أحالته إلى مركز التحصيل لأنها لاحظت ضعفه فى القراءة .

سلوكه المدرسى : تفيد التقارير المدرسية أن سلوك سامى تجاه زملائه ومدرسيه سلوك ممتاز وقالت معلمته أن سلوكه بالفصل كان طبيعياً من جميع الوجوه بإستثناء واحد وهو أنه كان يبدو طوال الوقت وكأنه يركز انتباهه وإصغائه . وكان تشخيص معلمة الفصل لذلك أنه دائم التحفز ليحسن الإستماع بسبب ضعف سمعه .

قدراته : أجرى للطفل اختبار ذكاء وتشستر للأطفال (الاختبار المنقح) فاتضح أن قدرته على التعلم كانت أعلى من المتوسط وأن مستوى ذكائه هو ١١٤ . ومع ذلك فقد إتضح أن هناك فارقاً كبيراً بين ذكائه اللفظى وذكائه العملى . فقد كان ذكاؤه اللفظى ٩٨ فى حين كان ذكاؤه العملى ١٣٠ . وهذا يجعلنا نتوقع أن يصل مستواه فى القراءة إلى ٦ر٦ سنة قرائية . وقد لاحظ خبير القراءة ذلك الفارق الكبير ومقداره ٣٢ درجة بين قدرته اللفظية وقدرته العملية . وأدرك أنه لو حسب مستواه المتوقع فى القراءة واضعاً فى اعتباره ذكاءه اللفظى وحده لكان مستواه القرائى المتوقع هو ٨و٤ سنة أما إذا حسبه واضعاً فى إعتباره ذكاءه العملى وحده لكان مستواه فى القراءة ٤ر٧ . ولهذا –وفى ظل هذه الظروف – رأى الخبير أنه من الصعب أن يحدد تحديداً قاطعاً المستوى القرائى الذى كان من المفروض أن يصل الطفل إليه واختار رقم ٦ر٦ سنة كأفضل الافتراضات وقد أعطى سامى إختبار بيبودى للتحصيل الفردى Peabody Individual Achievement Test وكانت نتيجته كما يلى :

المـــادة	السنة الدراسية المناسبة	الدرجة التى حصل عليها
الرياضة	٤ر٦	١٠٣
القراءة للتعرف على الإجابة الصحيحة	٩ر٣	٨٥
القراءة من أجل الفهم	٣ر٥	٩٧
الهجاء	٢ر٤	٨٩
المعلومات العامة	٨ر٥	١٠٠
الاختبار بوجه عام	٠ر٥	٩٧

سلوكه أثناء الاختبار :

كان سامى متعاوناً أثناء الاختبار وقد ظهرت عليه بعض علامات التوتر العصبى أثناء اختبار القراءة فكان يمر بأصابعه خلال شعره ويرسل بصره هنا وهناك فى أنحاء الغرفة بين وقت وآخر .

تفسير نتائج الاختبار : كانت نتيجة سامى أقل مما يتوقع بالنسبة لإمكانياته فى كافة المواد باستثناء الرياضة . فقد كانت نتيجته فى العمليات الحسابية وفى حل المسائل مقبولة .

وقد قرر أخصائى العلاج القرائى أن يجرى له إمتحاناً آخر فى القراءة والهجاء لتحديد مدى قدرته فيهما . ذلك أن الأخصائى قد لاحظ أن درجة سامى فى إختبار الهجاء الذى أعطى له كانت ٢ر٤ سنة وأن الاختبار كان عبارة عن إختيار الكلمة صحيحة الهجاء من بين أربع كلمات يراها الطفل . ولكى يختبر قدرة الطفل فى الهجاء بدقة أكبر أعطاه إختبار الهجاء فى الإختبار التحصيلى واسع المدى Widie Range Achievement Test وكانت نتيجة سامى فى هذا الإختبار ما يوازى ٩ر٢ سنة دراسية ودرجته ٧٧ ورتبته المئوية ستة . وكان الفرق بين نتيجة هذا الاختبار والإختبار السابق كافياً لأن يجعل الخبير يشك فى أن هذا الفرق يرجع إلى طبيعة ما يتطلبه كل إختبار . فإختبار « بيبودى » Peabody كان يحتاج إلى قدرة بصرية للتعرف على الهجاء الصحيح أما الاختبار التحصيلى واسع المدى فكان يتطلب من الطفل أن يكتب الكلمات التى تملى عليه .

اختبارات التحصيل التشخيصية :

(أ) اختبار ديريل Durell لتحليل صعوبات القراءة :

الاختبار الفرعى	السنة الدراسية المناسبة	الفهم
القراءة الجهرية	٤ منخفض	جيد
القراءة الصامتة	٤ منخفض	متوسط
الاستماع مع الفهم	٣	—
بطاقات الكلمات	٣ مرتفع	—
تحليل الكلمات	٤ مرتفع	—

ملاحظة السلوك : كان سامى متوتر الأعصاب أثناء إجراء الاختبار له : فقد كان كثير الحركة أثناء جلوسه ويمر بأصابعه على شعره وبدا أنه يبذل قصارى جهده .

تفسير نتائج الإختبار :

كانت نتيجته فى إختبار القراءة الجهرية والصامتة واحدة — وهى أقل بكثير من إمكاناته . ويبدو أن الدرجة المنخفضة التى أخذها راجعة إلى بطئه فى القراءة وكان فهمه أفضل فى القراءة الجهرية منه فى القراءة الصامتة . أما درجته فى كل من بطاقات الكلمات وتحليل الإجابات فهى أقل مما يتوقع له بالنسبة لقدراته مع ملاحظة أن إجاباته على سؤال بطاقات الكلمات كانت أقل بدرجة ملحوظة ويبدو من نتيجة سامى فى هذه الإختبارات الفرعية الأربعة أنه يواجه صعوبة فى التعرف الفورى على الكلمات مما جعل قراءته بطيئة وإن كانت دقيقة .

و قد أظهر الإختبار الفرعى للاستماع مع الفهم أنه ضعيف بصورة ملحوظة فى هذه المهارة التى تعتبر من المهارات الضرورية للنجاح فى الدراسة . ولهذا فهى فى حاجة إلى العلاج .

(ب) إختبار القراءة الصامتة التشخيص :

إسم الإختبار الفرعى	السنة الدراسية المناسبة
١ — مهارات التعرف على الكلمات :	
إجمالى الإيجابات الصحيحة	٦ ر ٣
كلمات منفردة	٨ ر ٣
كلمات فى سياق عبارة	١ ر ٣
٢ — أساليب التعرف على الكلمات :	
إجمالى الإجابات الصحيحة	٦ ٢
التحليل البصرى التركيبى	٨ ر ٦
تقسيم الكلمة إلى مقاطع	٠ ر ٦
الكلمات	٥ ر ٤
٣ — الناحية الصوتية :	
إجمالى الإجابات الصحيحة	٩ ر ٣
الأصوات (فى أول الكلمات)	٠ ر ٤
الأصوات الأخيرة (فى آخر الكلمات)	٠ ر ٤
أصوات الحروف المتحركة والساكنة	٠ ر ٣

ملاحظة سلوكه : كان سامى يبدو كأنه يبذل جهداً كبيراً مع وجود بعض مظاهر التوتر العصبى فقد كان يدق بقلمه على المنضدة ويخلل شعره بأصابعه ويسأل متى ينتهى الاختبار .

تفسير نتائج الإختبار : كان ضعف سامى فى مجال أساليب التعرف على الكلمات وفى الناحية الصوتية . أما الناحية التى أظهر فيها قدراً من التفوق فهى التحليل البصرى التركيبى للكلمات وتقسيم الكلمة إلى مقاطع وأظهرت الأخطاء التى وقع فيها ضعفه فى الناحية الصوتية وخاصة بالنسبة لأصوات الحروف منفردة وبدراسة أخطائه إتضح إنه يحسن أخذ الاتجاه الصحيح من اليمين إلى اليسار وإنه لم يقع فى أخطاء قلب الكلمات أو فى الأخطاء المكانية المختلفة .

وقد أظهرت الاختبارات غير الرسمية التى أجريت على سامى أنه لا بأس به فى الكلمات البصرية (التى تدرك بمجرد النظر) وفى النطق بالحروف المتحركة المندمجة مع بعضها كما أثبتت أنه لا يحسن تطبيق ما لديه من معلومات صوتية واستخدامها فى تهجى الكلمات . وقد أثبتت كذلك إنه ضعيف للغاية فى نطق الحروف منفردة وخاصة بالنسبة للأصوات المتحركة القصيرة .

إجابة أسئلة تشخيص الضعف فى القراءة (الواردة فى الفصل السادس من الكتاب) .

١ — هل صحيح أن سامى يعتبر تلميذاً معاقاً فى القراءة ؟

نعم — فعلى الرغم من أن لديه بعض مهارات التحليل البصرى للكلمات إلا أن مستواه العام فى القراءة أقل بكثير مما يتوقع بالنسبة لشخص له مثل قدراته . ولهذا يمكن القول بأن لديه صعوبة فى القراءة زاد من تعقيدها وجود ضعف فى سمعه .

٢ — ماهى طبيعة التدريب الذى هو فى حاجة إليه ؟

تتضمن الخطة العلاجية لسامى مايلى :

(أ) تدريبات صوتية عملية تركز على الإرتباط البصرى بين عناصر

الكلمة كما تركز على الأجزاء الكبيرة التى تتكون منها الكلمة وطريقة نطقها وكان سامى يقوم بهذا النشاط صامتا .

(ب) إستخدام بطاقات الكلمات وأشباه الجمل فى بعض الألعاب اللغوية التى تستهدف التدريب على مختلف الأصوات . وكان يطلب من سامى أن يقوم بهذا النشاط شفاهة .

(ﺟ)درب سامى على أن يعمل لنفسه صوراً ذهنية بصرية تساعده على نطق بعض الحروف الصعبة بالنسبة له . فمثلا كان يطلب منه أن يتخيل صورة « مدينة » أومصنع لتساعده فى نطق الحرف الأول من الكلمة وهو حرف « م » .

(د) شجع المدرس سامى على أن يقرأ بالمدرسة وبالمنزل مواداً قرائية سهلة ومشوقة . وقد اختار المدرس هذه المادة بعناية بحيث يتوفر فيها عنصر التشويق . كما كان سامى يقرأ قراءة جهرية مادة يكون قد أعدها من قبل .

كانت بعض التدريبات عبارة عن قصص يقصها المدرس على سامى الذى كان ينصت إليها ثم يقوم بتلخيصها أو الإجابة عن أسئلة عليها أو رسم صورة توضيحية لها . كما كان سامى ينفذ بعض التوجيهات الشفهية التى كانت تزداد تعقيداً بمرور الوقت .

٣ — من الذى يستطيع أن يقدم له العلاج بصورة فعالة ؟

تلقى سامى خلال الصيف أربعين درساً تدريبياً مباشراً كان فيها على انفراد مع المدرس المعالج . ثم رجع إلى مدرسته فى فترة الخريف حيث كان يتلقى تدريباً يوميا وسط جماعة صغيرة من أقرانه . وكان المدرس على علم بما وصل إليه تشخيص حالة سامى .

٤ — كيف يمكن أن يتم التحسن بأفضل صورة فعالة ؟

بالإضافة إلى القراءة الترفيهيـــة أو قراءة التسلية التى كان سامى يمارسها كان باقى البرنامج التعليمى لسامى يركز على التغلب على صعوبات السمع بإستخدام الوسائل البصرية المعينة وصحيفة التعيينات العملية والألعاب اللغوية . وعلى الرغم من أن جزءاً كبيراً من عمله كان صامتاً إلا أنه كان يستجيب إستجابة جهرية فى مواقف الألعاب اللغوية وفى القراءات الجهرية التى كان يعدها مسبقاً وفى ردوده على القصص التى كانت تتلى عليه .

٥ — هل لدى سامى أية عوائق يجب وضعها فى الاعتبار ؟

كان سامى طفلا مؤدباً ودوداً محبوباً ولكن — لأنه سمعه ضعيف كان يشعر بعدم الارتياح وبفقدان الثقة عندما يجد نفسه فى مواقف تستوجب الإنصات بإهتمام ولهذا كان من المهم أثناء تعليمه أن نريه أمثله بصرية كثيرة وأن نساعده على معرفة ماهو مطلوب منه . وقد لوحظ أنه ما أن يعرف المطلوب منه بوضوح حتى يحسن إنجازه . وكان يحب الأنشطة التى تمكنه من التعبير عن نفسه بالرسم وكانت رسوماته جيدة .

٦ — هل هناك أية ظروف بيئية قد تحول بينه وبين تقدمه فى القراءة؟

لقد كان والدا سامى فى غاية التعاون وكانا يهتمان بالكتب التى يأخذها سامى معه إلى المنزل وأظهرا سروراً واضحا عندما تقدم فى القراءة .

النتائج : بعد فترة الدراسة الصيفية تمكن سامى من إتقان كافة أصوات الحروف وأصبحت سرعته فى القراءة الصامتة والقراءة الجهرية مشابهة

لسرعة تلميذ الفصل الخامس الدراسى لا الفصل الرابع . وقد تحسن سمعه إلى الدرجة التى تمكنه من الاستجابة بدقة كاملة لخمس توجيهات معقدة : وقد لوحظ أنه بتقدم سامى فى التدريب أصبح أقل توتراً عن ذى قبل كما أن والدته قد لاحظت أنه بدأ يستمتع بالقراءة أثناء وجوده بالمنزل . وقد واصل سامى تقدمه أثناء التدريب الجماعى مع مجموعة صغيرة من أقرانه خلال الصف الدراسى السادس . وبعد ذلك تغيرت النقاط التى يركز عليها المدرس فى تدريبه لسامى . إذا لم يعد هناك داع للتركيز على الحروف والنطق بها — بل اتجه التدريب نحو مساعدته على التعرف على معانى الكلمات وزيادة حصيلته من الكلمات البصرية واستخدام مؤشرات السياق والإعتماد بصورة كبيرة على القراءة على قدرته البصرية وعلى الرغم من أن سامى لم يصل خلال الصف السادس إلى المستوى المتوقع له بالنسبة لقدراته إلا أن عمله داخل الفصل كان يعكس تقدماً فى القراءة يشابه ماحققه أقرانه .

الملخص :

قمنا فى هذا الفصل بدراسة كيف يمكن تطويع الأساليب الضرورية لعلاج الضعف فى القراءة الذى يزداد تعقيداً نتيجة بعض العلل الجسمية أو النفسية التى يعانى منها الطفل وكثيراً ما يصادف المدرس المعالج مثل هؤلاء الأطفال الذين يعانون ضعفا فى القراءة ويعانون فى نفس الوقت من عوائق أخرى مختلفة . وغالباً مايقوم بالتدريس لهؤلاء الأطفال أخصائيون دربوا لتعليم هؤلاء الأطفال المعاقين . وفى وسع المدرس المعالج أن يحظى باقتراحات وتوجيهات علاجية مفيدة خاصة بتطويع الأسلوب العلاجى ليناسب حالة بعينها إذا هو ناقش هذه الحالة مع مدرس التعليم الخاص . والمدرس المعالج هو المسئول عن تشخيص المشكلة القرائية وتحديد طبيعة الخطأ واقتراح مايتخذ من تطويع لأساليب العلاج . أما مدرس الفصل الذى يعمل متعاونا مع المدرس المعالج فعليه أن يلم بالبرنامج القرائى الذى أعد

للطفل حتى يمكن تنسيق مجالات التعليم الأخرى مع هذا البرنامج القرائى . والشيء الذى يحتاجه هؤلاء الأطفال بدرجة أكبر هو التشخيص الصحيح لطبيعة قدرتهم فى القراءة ووضع برنامج محكم للعلاج القرائى أمكن تطويعه بصورة تتمشى مع مايعانون من عوائق .

ومن بين الأطفال الذين يعانون من عائق قرائى معقد أولئك الذين يعانون من عائق بصرى أو عائق سمعى أو عائق عصبى أو اضطراب عاطفى أو عجز عقلى أو علة فى النطق . ومن الضرورى تفريد التعليم أى جعل التعليم فردياً بالنسبة لهؤلاء جميعاً . وللمعلم أهمية خاصة فى علاج هذه الحالات فعليه أن يكون صبورا متفاهما ماهراً كما يجب أن يكون واسع الحيلة فى معالجة الضعف فى القراءة أما إذا سلك طريقا ضيقا محدوداً فى علاجه لكافة هذه الحالات فلن يحقق التقدم المنشود .

إن معظم الأطفال المعاقين فى القراءة يظهرون بعض أعراض الاضطراب الانفعالى أو بعض مظاهر السلوك المضطرب . وإذا ازدادت حدة هذا الاضطراب الانفعالى فعندئذ قد يكون من الضرورى أن ننشد العلاج عند الطبيب النفسى . ويستفيد مثل هؤلاء الأطفال من العناية الفردية ومن تحديد أهداف معقولة لتحقيقها .

وقد يصبح الأطفال غير الأذكاء معاقين فى القراءة كذلك . وتبلغ نسبة الضعف فى القراءة بين الأطفال غير الأذكياء القابلين لتعلم القراءة نفس النسبة الموجودة عند الأطفال الأذكياء أو متوسطى الذكاء على وجه التقريب . وإذا نحن أحسنا تعليمهم فإن فى وسع الأطفال غير الأذكياء أن يقرأوا وأن يحافظوا على مستوى مقبول فى قدرتهم على القراءة . وقد استخدم بنجاح فى علاج حالات الضعف القرائى لهؤلاء الأطفال

أسلوب صوتى متطور يركز على التدريب المستمر . ومن الطرق التى أثبتت نجاحها فى هذا المجال طريقة هيج -كيرك التى تتسم بالبطء وبالتكرار الكثير وبكثير من التدريبات الصوتية .

وبالنسبة للأطفال الذين يعانون من عائق بصرى متوسط فمن الواجب أن نستخدم معهم الأساليب التى تركز على الناحية الصوتية . وإذا كان العائق البصرى شديداً فمن الواجب أن يتجنبوا إرهاق بصرهم . وهم فى حاجة إلى ضوء كاف وحروف أكبر فى الطباعة وفترات قراءة قصيرة. ومن الواجب الإهتمام بالأنشطة التى لاتحتاج إلى جهد بصرى .

أما الأطفال الذين يعانون من عائق سمعى طفيف فيمكنهم أن يواصلوا دراستهم بصورة جيدة فى فصول الدراسة العالية التى تركز على الأساليب البصرية فى تعليم القراءة .

ومن الواجب أن يتجنب المدرس الاعتماد الكبير على الناحية الصوتية عند تعليم الأطفال ضعيفى السمع . كما يجب أن يركز على الأساليب البصرية بصورة أكبر من تركيزه عليها بالنسبة للأطفال الذين يعانون من عائق سمعى طفيف . وإذا بلغ الضعف فى السمع أقصاه فعندئذ يتولى مهمة التعليم أخصائيون فى تعليم الصم .

ويجب أن يكون التركيز على الكلمات البصرية والصفات البصرية للكلمات والقراءة الصامتة .

ومن أشد حالات التأخر القرائى تعقيداً تلك الحالات القليلة التى تعانى كذلك من اضطراب عصبى . ويحتاج هؤلاء الأطفال إلى برنامج تدريبى أعد بعناية يستهدف تنمية مهاراتهم الإدراكية إلى أقصى حد ممكن .

ويحتاجون كذلك إلى برنامج علاجى فى القراءة أمكن تطويعه بحيث يحسن إستخدام نواحى القوة لديهم ويتجنب نواحى الضعف فى مهاراتهم الإدراكية والحركية .

ومن الواجب أن يتولى أخصائى علاج الأطفال الذين يعانون من صعوبات فى النطق . وعندما يصبح نطقهم أكثر انطلاقا فعندئذ يمكن أن نستخدم معهم الأساليب العادية فى العلاج القرائى .

الفصل الثالث عشر

علاج العيوب الأساسية فى الفهم

الفصل الثالث عشر

علاج العيوب الأساسية فى الفهم

من الواجب أن يستهدف تعليم القراءة على كل المستويات تنمية القدرة على الفهم . ذلك أن الهدف الأساسى من إعداد القارىء الجيد هو تمكينه من فهم ماتحويه المادة المطبوعة مهما كانت صعوبتها . وإذا كنا ندرب الطفل على أن تكون له مفردات بصرية وأن يكتسب المهارة فى التعرف على الكلمات وأن تنموا لديه القدرة اللفظية بوجه عام ، فإن الهدف من وراء ذلك كله هو أن يصبح قادراً على الفهم الصحيح لمعانى تلك الرموز المطبوعة التى نسميها الكتابة . وتتوقف مهارته فى القراءة على مدى فهمه لتلك المعانى ودقته فى تفسيرها .

ويتوقف الفهم على خلفية القارئ ومدى نمو مفرداته وقدرته على تفسير كلمات الكاتب وتحويلها إلى أفكار ومفاهيم . فالطفل يكون لنفسه مفردات ذات معنى عن طريق استماعه المستمر للكلمات وإستخداماتها فهو يصغى إلى الكلمات وشبه الجمل والجمل لأنه يجد فيها فائدة فى تعامله مع البيئة المحيطة به . وعندما يبدأ الأطفال تعلمهم القراءة يكونون مختلفين اختلافاً بيناً فى محصولهم من المفردات اللغوية وفى قدرتهم على استخدام المؤشرات التركيبية فى الجملة ومؤشرات المعنى . وهم يختلفون اختلافاً بينا فيما لديهم من معرفة بمكونات الجمل لأنهم يتفاوتون فى التجارب والخبرات التى مروا بها فى بيئتهم التى كانوا فيها قبل دخول المدرسة . ولهذا فقد تكون أنماطهم اللغوية مختلفة إختلافاً كبيراً .

والشئ الذى لاجدال فيه هو أن القراءة الحقيقية هى القراءة المقترنة بالفهم . ويعتمد الفهم على سهولة استخدام الفرد للمفاهيم أو المعانى التى

اكتسبها عن طريق التجربة . ولكى تصبح هذه المفاهيم ذات فائدة فى القراءة يجب أن تكون مرتبطة بالكلمات أو بمجموعة الكلمات التى ترمز إليها . وبمرور الوقت تصبح هذه الكلمات جزءاً لا يتجزأ من مجموعة المفردات التى يستخدمها الفرد فى حديثه وفى تفهمه لما يسمع أو يقرأ . بحيث أنه إذا صادف هذه الكلمة بعد ذلك وتعرف عليها فإن إدراكه للرمز المطبوع يثير عنده تلك المعانى التى يمثلها ذلك الرمز . وبطبيعة الحال فإن هذه المعانى التى تواردت على خاطرة هى تلك التى جاءت فى بادىء الأمر عن طريق مامرّ به من خبرات وتجارب . وقد تأتى هذه المعانى عن طريق تلك التجارب الماضية إما بصورة مباشرة أو غير مباشرة . ونعنى بالصورة غير المباشر ما يحدث من دمج بعض المفاهيم أو إعادة تنظيمها ليتكون منها مفهوم جديد . فالكاتب يضع بعض الأفكار المعروفة بصورة تجعل القارئ يحس بعلاقة جديدة وبذلك يحصل على فكرة أو مفهوم أو إحساس جديد . لنضرب لذلك مثلا بالمعنى الذى تثيره العبارة التالية لدى طفل فى الصف الرابع الإبتدائى : « كان الفارس متعبا يغالبه النوم وهو راكب على ظهر حصانه الأسود » وبما أن هذا الطفل لم ير مثل هذا الراكب فإنه قد يكوّن معنى هذه الجملة من تذكرة لعدد من التجارب التى مرت به مثل :

(أ) صورة والده وقد غلبه النعاس وهو جالس فى الكرسى .

(ب) صورة رجل الشرطة ممتطيا ظهر حصانه الأسود .

(جـ) صورة كلب أسود مثلا .

(د) صورة مشابهة للمنظر رآه من قبل .

إن الطفل بتجميعه لهذه المفاهيم يتمكن من تكوين معنى قريب من المعنى الذى عبر عنه الكاتب . وهكذا فإن الشخص يقرأ معتمداً فى بداية

الأمر على تجاربه الماضيـــة القائمة على إحساساته المختلفة مثل النظر والذوق والشم والسمع . . إلخ . ومن ضمن هـــذه التجارب كذلك ما قام به من سلوك فى مختلف المواقف وما صاحب هذا السلوك من انفعالات وتصورات .

ويبدأ تكوين المفاهيم ذات المعنى فى مرحلة مبكرة من حياة الطفل : فالطفل حين يرى ويسمع ما يدور بالبيت ويستمع إلى حديث أبويه والأطفال والبالغين الآخرين ويستمع إلى المذياع والتليفزيون ويقـــوم بجولات فى المنطقة أو يسافر مع والديه إلى أماكن مختلفة ــ كل هذه الأنشطة تساهم فى تكوين مفردات سمعية ذات معنى عند الطفل . وهكذا يحصل الطفل على المفاهيم . ويبدأ فى إستخدام الكلمات ثم الجمل بعد ذلك إستخداماً صحيحاً . وتزداد حصيلته تدريجياً من التراكيب الشفهية الصحيحة . وعند القراءة يقوم الطفل بربط الكلمة بالمعنى ذلك أنه لا يمكن استدعاء المعنى إلا عن طريق الكلمة . ولكى يكون المعنى الذى يستدعيه الطفل صحيحاً يجب أن تكون الكلمة التى تعبر عن هذا المعنى من بين حصيلة الكلمات التى يستخدمها الطفل ويتوقف مدى قدرة الطفل على تفهم الكلمة أثناء القراءة على مدى قدرته على استخدام هذه الكلمة فى حديثه .

إن تجربة الطفل هى التى تقوده ــ فى الأحوال العادية إلى استخدام الجملة فى حديثه . وليست الجملة إلا مجموعة من الكلمات ارتبطت مع بعضها البعض فى علاقات ذات معنى . وتتوقف قدرة القراءة عند الطفل على مدى قدرته على فهم الجمل ومدى مهارته فى استخدامها . وسياق الجملة هو الذى يعين الطفل على تفهم المعنى المحدد لبعض الكلمات .

ويصبح فهم الجمل سهلا يسيراً عندما تتم عملية القراءة على أساس الوحدات الفكرية . ونعنى بالوحدة الفكرية مجموعة من الكلمات تكون مع بعضها تتابعاً ذا معنى فى سياق الجملة ولنضرب لذلك مثلا بالجملة الآتية :

رأى أحد الأشخاص الأحجار وقد بدأت تتساقط . ففى هذه الجملة ثلاث وحدات فكرية كما يتضح من الخطوط الفاصلة بينها . وإكتساب الطلاقة فى التعبير الشفهى هو الذى يؤدى إلى تقسيم الجملة إلى وحدات فكرية ويجب أن ندرك أن قدرة الطفل على قراءة الجمل فى وحدات فكرية تنمو بصورة بطيئة نسبياً . وهى تتوقف على إزدياد مهـارته فى التعرف على الكلمات . ولا يتمكن الطفل من تجميع الكلمات فى وحدات فكرية إلا عندما تكون له حصيلة كافية من الكلمات البصرية التى يدركها بمجرد النظر إليها . وقد يبدأ فى تجميع بعض الكلمات فى وحدات فكرية خلال الجزء الأخير من الصف الأول الإبتدائى . وتبدأ هذه القدرة فى النمو بدرجة سريعة إبتداء من الصف الثالث . وللقارىء العادى أو المتوسط بالصف السادس الإبتدائى قدرة لا بأس بها فى قراءة المـادة المقروءة باستخدام الوحدات الفكرية .

أن الطفل الذى لديه قدرة لغوية جيدة قادر على تنظيم أفكاره فى وحدات فكرية تنعكس صورتها فى حديثه . ويحدث الشىء نفسه أثناء القراءة فالطفل الذى يقرأ كلمة كلمة نادراً ما يتمكن من تجميع معنى الجملة بوجه عام . ولكن عندما يبدأ القراءة فى وحدات فكرية فإن عملية التجميع والتنظيم هذه تساعد على الفهم . ولهذا نجد أن المهارة فى تجميع الكلمات فى وحدات فكرية غالباً ما تكون مقترنة بفهم المادة المقروءة .

ومن الواجب كذلك توجيه انتباه الطفل إلى فهم الفقرات أو الوحدات الكبيرة . وذلك أن فهم المادة التى تحتويها فقرة ما يحتاج إلى فهم العلاقة القائمة بين الجمل التى تتكون منها هذه الفقرة . ويقتضى هذا تحديد الجملة التى تعبر عن الفكرة الرئيسية فى الفقرة وفهم العلاقة القائمة بينها وبين الجمل الأخرى فى نفس الفقرة سواء أكانت هذه الجملة توضيحية أو تفصيلية .

وعلينا كذلك أن نلاحظ العلاقة بين فقرة وأخرى فى مختارات القراءة الطويلة . فمن الملاحظ فى القصة أو المقال أنهما إذا كانتا مكتوبتين بعناية وتنظيم فإن الفقرة الأولى غالبا ماتقدم الخطة أو الفكرة الأساسية أو الهدف من القصة أو المقال . ثم تأتى الفقرات التالية مرتبة ترتيباً منطقيا لتصل بالقصة إلى فكرتها الرئيسية ثم إلى خاتمتها . وكذلك فى المادة القرائية التى تعرض موضوعاً معيناً فإن الفقرات تتابع بصورة منتظمة معطية تفصيلا لما جاء فى المقدمة أو شارحة الأحداث أو العمليات أو الأنشطة التى ذكرت باختصار فى مقدمة المقال . ولكى يفهم التلميذ الوحدات القرائية الكبيرة عليه أن يقرأ ليتفهم هذه العلاقة القائمة بين الفقرات الخاصة بالمقدمة وما يليها من فقرات .

والعمليات التى تتم حين يتفهم الشخص المادة المطبوعة هى فى أساسها نفس العمليات التى تتم حين يفهم الحديث المنطوق . ففى كليهما يثير إدراك الشخص للكلمات معان معينة تؤدى إلى الفهم . وتتوقف هذه المعانى التى تستثيرها الكلمات المدركة على عاملين أساسين :

(أ) خلفية التجارب التى مر بها الشخص .

(ب) مدى قدرته على استخدام اللغة فى مجال الاتصال .

ويختلف الأطفال إختلافاً بينا فى مدى قدرتهم على تفهم قطعة ما وذلك من حيث طول هذه القطعة ومدى تعقيدها . فإذا تقدم الطفل تقدماً طبيعيا فى مهارات القراءة — مثل مهارة التعرف على الكلمات وغيرها من المهارات فإنه يصبح قادراً على قراءة قطعة تبلغ من الطول ومن التعقيد مبلغ نفس القطعة إذا هو استمع إليها .

ففى خلال المرحلة الابتدائية عندما يكون التلاميذ فى طريقهم إلى إتقان

مهارات القراءة تصبح قدرتهم على القراءة بفهم مساوية لقدرتهم على الإنصات بفهم . وعلينا أن نلاحظ أن الطفل الذى يبدأ السنة الأولى الابتدائية قد اكتسب قدرة على الاستماع بفهم على مدى ست سنوات فى حين أن قدرته على القراءة بفهم لم تكن قد بدأت بعد ويعنى هذا أن قدرته على القراءة بفهم متخلفة عن قدرته على الاستماع بمقدار ست سنوات . وعلاوة على ذلك ففى خلال السنة الأولى الابتدائية يستمع الطفل فى يوم من اثنين إلى كلمات تزيد كثيراً عن الكلمات التى يقرأها فى خلال الصف الأول كله . هذا وأن برنامج القراءة فى السنة الأولى بما يحتويه من تكرار للكلمات ومعرفة المفردات له أثر كبير على التنمية السريعة لقدرة الطفل على الفهم فى القراءة .

وبمجرد أن يتقدم الطفل فى إتقان مهارات القراءة تتساوى عنده القدرة على القراءة بفهم مع القدرة على الاستماع والإنصات . ويحدث بعد ذلك أن يزداد إتقان الطفل لمهارات القراءة مما يجعله أكثر كفاءة فى القراءة بفهم منه فى الإنصات أو الاستماع بفهم ومن الواجب خلال المرحلة الإبتدائية أن نخصص وقت كبير لتنمية قدرة الطفل فى التعرف على الكلمات وزيادة حصيلته من المفردات البصرية . وبتحسن هـــذه المهارات يصبح لدى التلميذ فرصة أكبر للتركيز على عملية الفهم . ثم يحدث بعد ذلك أن تزداد قراءات الطفل وتجاربه ويزداد نضجه القرائى وكفاءته فى هذه المهارة خلال السنوات الأخيرة من المرحلة الإبتدائية وبذلك تزداد قدرته على القراءة بفهم على قدرته على الاستماع بفهم . ويرجع ذلك إلى أنه فى وسع القارىء أن يتوقف عن القراءة ليفكر ويقيم ما قرأ أو يناقش فى ذهنه ماقرأ أو يعيد قراءة أجزاء من المادة المقروءة .

ويبدو من الواضح ما لهذه الاتجاهات من أثر على أساليب تحسين القراءة فعلى الرغم من أنه من الواجب على المدرس أن يركز فى السنين الأولى على

مهـارات التعرف على الكلمات وغـيرها من المهارات حتى تصبح هـذه العمليات آلية بقدر الإمكان ، إلا أنه يجب عليه ألا يهمل عملية الفهم . ذلك أنه عندما يتقن الطفل المهارات الآلية للقراءة يصبح لديه وقت أكبر للتركيز على عملية الفهم . وبتوجيه من المدرس تزداد كفاءة التلميذ فى الفهم . وهكذا فإن برنامج التدريس المتوازن خلال المرحلة الابتدائية هو الذى يصل بقدرة الطفل على الفهم فى القراءة إلى مستوى مماثل لقدرته على الإستماع بفهم أو أكبر منه . كما أن هذا البرنامج المتوازن يعطى اهتماما كافياً للاستخدام الشفهى للغة إذ أن لهذا أثره الكبير على تحسين القراءة بوجه عام .

إن تنمية القدرة على القراءة مع الفهم لتصل إلى درجة كبيرة من الكفاءة هو ما يجب التركيز عليه خلال المرحلة الابتدائية ومع تقدم الطفل فى مراحل التعليم يزداد اعتماده على القراءة للحصول على ما يريد الحصول عليه من معلومات ولهذا فمن الأفضل أن تصبح قدرته على القراءة مساوية — إن لم تكن أفضل من قدرته على الاستماع . —

وهناك حاجة واضحة لزيادة قدرة التلميذ على الفهم لمواجهة مختلف أغراض القراءة . فإذا قمنا بتحليل مختلف الأغراض التى يقرأ الأشخاص من أجلها — وإذا أحصينا مختلف قدرات القراءة المستخدمة لتحقيق هذه الأغراض لوجدنا أن الشخص يستخدم قدرات معينة لمواجهة أهداف قرائية معينة . مثال ذلك أنه إذا كان الهدف من القراءة هو اختيار اتجاه معين من بين اتجاهين مطروحين فمن المحتمل أن يستخدم فى قراءته قدرتى القراءة التاليتين :

القدرة على الإستنتاج والقدرة على توقع النتائج — أما إذا كان هدفه من القراءة هو تقييم كتاب معين فقد يستخدم فى قراءته القدرة على التصفح

والقدرة على معرفة التفصيلات الخاصة بالترتيب وقيمة المادة ومناسبتها وأخيراً إذا كان هدفه هو الاستماع فقد يستخدم القدرة على إدراك الفكرة الرئيسية وتكوين صور حسية عنها .

وسوف نناقش فى الفصل التالى طريقة معالجة القصور فى الفهم . أن القارىء المعاق الذى يعانى من الضعف فى كافة أنواع الفهم إما أن يكون عنده قصور فى مهارات الفهم التى ناقشناها فى الفصل التاسع أو يكون ضعيفاً فى واحدة أو أكثر من مهارات الفهم الأساسية وسنقوم فى هذا الفصل بمناقشة التعليم العلاجى لمهارات الفهم الأساسية تحت العناوين الآتية :

١ — النقص فى معانى المفردات

٢ — الفهم الخاطئ لمعنى الجملة .

٣ — الفهم غير الكافى للوحدات الطويلة .

النقص فى معانى المفردات

يعتبر فهم معانى الكلمات أو المفردات ضرورة من ضروريات كافة أنواع الفهم فى القراءة . فإذا كانت معرفة الشخص بهذه المعانى كافية ودقيقة وتتسم بالثراء وإذا تفهم المعانى المختلفة للكلمة الواحدة أصبحت مدركاته مناسبة لأن يقوم بقراءة صحيحة فعالة . ومن المستحيل أن يتفهم الشخص اللغة المسموعة أو المكتوبة إذا لم يكن يعرف المعنى الصحيح للكلمات .

فمن الطبيعى أن يتطلب فهم الجمل والفقرات معرفة معانى الكلمات التى تتركب منها . وهناك أربعة أنواع من المفردات . المفردات السمعية — والكلامية والقرائية والكتابية . وعندما يدخل الطفل المدرسة تكون مفرداته السمعية أكثر بكثير من المفردات الثلاثة الأخرى . وإذا كان

تقدير حجم المفردات السمعية لتلميذ الصف الأول الابتدائى تختلف اختلافاً بينا ، فهناك إجماع على أن متوسط عدد هذه المفردات هو حوالى ٢٠،٠٠٠ كلمة . ومهما كان العدد الحقيقى لهذه المفردات فإن رجال التربية يتفقون على أن المفردات السمعية لتلاميذ الصف الأول الابتدائى كثيرة للغاية وأن حجم هذه المفردات قد إزداد فى السنين الأخيرة نتيجة للتليفزيون والصور المتحركة والأسفار وقيام الآباء بالقراءة الجهرية لأبنائهم . وعندما يبدأ الأطفال المرحلة الابتدائية تكون مفرداتهم الكلامية (أى المفردات التى يستخدمونها فى حديثهم العادى) حوالى ٦٠٠٠ كلمة — وبذلك يأتى هذا النوع من المفردات فى المرتبة الثانية . أما بالنسبة لمفرداتهم القرائية والكتابية فلا تعدو أسماءهم وما أن تمر سنوات قليلة حتى تصبح المفردات القرائية للتلميذ العادى أكثر من مفرداته الكلامية . بل أن المفردات القرائية لبعض التلاميذ النابهين قد تزيد على المفردات السمعية كذلك .

ولكن هناك بعض التلاميذ الذين لاتمكنهم حصيلتهم من المفردات ذات المعنى من قراءة أى مادة قرائية فوق مستوى الصف الثالث الإبتدائى أن هؤلاء التلاميذ معاقون فى إحدى القدرات الأساسية للفهم . وأعنى بهذا أن لديهم نقصاً فى المفردات ذات المعنى . ولعلاجهم يجب أن نقوم بعملين هامين : أولهما زيادة حصيلتهم من معانى المفردات وثانيهما أن نوجد عندهم عادة الإهتمام بالكلمات ومعانيها .

ويجب علينا أن ندرك أن لمعنى الكلمة مظاهر عدة وأن هذه المظاهر غير منفصلة بل متداخلة فى مدى أهميتها وتطورها . ولهذا فإن تعليم الطفل كلمة مالايقتصر على تعليمه كيف يتعرف عليها بل يشمل بالإضافة إلى عملية التعرف إثراء هذه الكلمات الجديدة و توسيع نطاق معانيها. و قد قال

سترانج Strang وماكولوج Mc Cullough وتراكسلر Traxler (١٩٩) أنه كلما ابتعد معنى الكلمة داخل السياق عن المعنى الشائع لها زادت صعوبة فهمها .

وتتوقف طبيعة المعنى ودقته على عدة عوامل هى :

١ — أن مدى إتساع المعنى يتوقف على عدد المواقف التى استخدمت فيها هذه الكلمة ونوع هذه المواقف .

٢ — أن دقة المعنى يتوقف على مهارة القارئ فى الربط بين المعنى الجديد والخلفية السابقة عنده .

٢ — أن وضوح المعنى يتوقف على مدى إنفعال القارىء وإهتمامه بالمادة وقبوله له وإقباله عليها .

٤ — أن حفظ الكلمة يتوقف على مدى فائدة الكلمة للقارئ .

الأساليب العلاجية العامة لمواجهة القصور
فى معانى المفردات

يستخدم المدرس داخل الفصل أساليب عامة لتنمية مفردات تلاميذه إبتداء من الصف الأول . ومن الواجب إستخدام هذه الأساليب بصورة أكثر تركيزاً مع القارئ المعاق الذى يعانى من نقص فى معانى مفرداته والذى فشل فى الاهتمام بما لهــذه الكلمات من معنى . وتتضمن هذه الأساليب إستخدام التجارب المباشرة والقراءة واسعة النطاق والوسائل السمعية البصرية .

وتتيح التجارب المباشرة للطفل فرصاً عديدة لمساعدته على تفهم معانى الكلمات وتعويده على حفظها . ومن الملاحظ أن حالات العجز القرائى غالباً ما تكون فقيرة فى تلك التجارب التى تمدهم بقدر كاف من الكلمات المفيدة التى تساعدهم على القراءة بفهم . ولهذا فعلى المدرس المعالج أن يمد الطفل بالتجارب الضرورية بأكبر قــدر ممكن والأسلوب الذى يتبعه هو نفس الأسلوب المتبع فى أى برنامج قرائى ناجح . والفارق الوحيد هو أن التعليم فى حالة الطفل المعاق أكثر تفريداً . إذ يخصص المدرس جزءاً من الوقت لطفل بعينه ثم يقوم فى الوقت الآخر بالتعامل مع مجموعة من الأطفال الذين يعانون من نفس العقبة . ومن الواجب أن تكون هذه التجارب المحببة للطفل مرتبطة ارتباطاً وثيقاً ببرنامج قرائى أحسن إعداده لمعالجة هذا النقص .

ومن الضرورى وضع تخطيط دقيق حتى يحقق الطفل أقصى فائدة من التجربة التى يمر بها . فالتجربة وحدها كما قال دولش Dolch لا تعلم الطفل . إذ قد يذهب الطفل إلى المتحف أو الحفــلة الموسيقية أو إلى

الحديقة النباتية ويعود منها دون أن يحصل على كلمة واحدة جديدة يفكر فيها أو يستخدمها فى حديثه . هذا إذا لم يحسن المدرس وضع خطة للاستفادة من هذه التجارب .

وبما أن المعنى الذى يتعلمه الطفل من قراءته يتوقف على طبيعة مدركاته ومدى وضوحها فإن هذه التجارب التى يمر بها سوف تمده بأكبر قدر من المعانى المتنوعة والدقيقة . ومن الواجب أن يكون الحصول على تجارب ما عملا هادفاً . وعلى المدرس أن يعد تلاميذه مسبقاً حتى يقوموا خلال التجربة بالبحث عن أكبر قدر من مظاهرها وبإدراك هذه المظاهر وتفهمها وعلى المدرس أن يوجههم إلى الأشياء التى عليهم أن يبحثوا عنها وإلى الأسئلة التى يجب أن يجدوا إجابة لها .

ولكى تصبح هذه التجارب مفيدة يجب أن تكون موضع تفكير الطفل وأن يبحث عن معانيها ويستخدم للكلمات الخاصة بها فى حديثه وقراءته وفى فهم ما يستمع إليه من حديث . ولإيجاد دافع عند الطفل للقيام بهذه الأنشطة يجب أن تكون هناك فرصة للمناقشة التى يوجهها المدرس قبل التجربة وبعدها ذلك أنه أثناء عملية تبادل الآراء والإجابة عن الأسئلة تتاح الفرصة للمدرس لكى يحدد الأهداف ويعطى طفله المعلومات التى يريد إعطاءها له ويصحح بعض أخطائه فى الفهم ويوضح له معانى الكلمات ويثرى هذه المعـــانى . ومهما كانت طبيعة التجربة فإن الإعداد لها والمناقشة التى تعقبها تفيد فائدة كبيرة . كما أن التبادل التجارب والخبرات والمناقشات العفوية التى تعقبها ينمى عند الطفل حصيلة من المعانى والمدركات ومن الواجب خلال هذه الأنشطة والمناقشات أن نشجع الأطفال على البحث عن المعنى فى كل ما يواجهونه وأن يطلبوا مزيداً من الشرح والتوضيح لما لم يفهموه .

وهكذا نجد أن تنمية معانى الكلمات يحدث بإستعمال هذه الكلمات الحصول على كلمات جديدة خلال التجارب التى يمر بها الطفل . ولهذا فمن الواجب إتاحة الفرص لأن يستخدم الطفل الكلمات الجديدة إستخداماً مباشراً فى أنشطته المختلفة سواء أكانت خاصة بالحديث أو القراءة أو الإنصات أو الكتابة .

والقراءة المستفيضة طريقة أخرى تمكن المدرس من أن ينمى عند الطفل حصيلته من معانى الكلمات ويذكى عنده عادة الاهتمام بها . ولهذا يقوم الكثيرون من المدرسين المعالجين بإختيار كتاب تكون مادته مشوقة للغاية للقارئ المعاق ثم يقرأون الكتاب قراءة جهرية للطفل لإثارة حافز القراءة عنده . وبذلك يظهرون للطفل المكاسب التى يجنيها عندما يصبح قادراً على القراءة . ويستخدم هؤلاء المدرسون محتويات هذا الكتاب ليعلموا أطفالهم معانى الكلمات ويعودوهم على دراستها والاهتمام بها . فيقومون بمناقشة القصة مع الطفل مشيرين إلى الكلمات التى أحسن المؤلف إختيارها وما تشير إليه من معان جذابة . ويتبينون للقارئ المعاق السبل التى يمكنه بها أن يعرف معنى الكلمة من سياق العبارة وكيف يحدد المؤلف معنى الكلمة للقارئ . وهكذا يدرك الطفل المعاق أن مشكلته تنحصر فى الحصول على مزيد من معانى المفردات وعلى المدرس أن يرى القارئ المعاق كيف يستخدم القارئ الجيد هذه الأساليب لتنمية حصيلته من المفردات اللغوية .
وينطبق هذا على تلميذ المرحلة المتوسطة بل ينطبق بصورة أكبر على تلميذ المرحلة الثانوية وعلى البالغين ممن يعانون عجزاً فى القراءة . ذلك أن النقص فى نمو المفردات اللغوية يبدو واضحاً كل الوضوح فى هذه المستويات الدراسية . ومن الواجب أن نشجع القارئ المعاق على أن يلاحظ بنفسه الكلمات التى تستهويه أو تلك الكلمات التى لها معان غير عادية أو التى تستخدم فى الوصف بوجه خاص. وبهذه الطريقة نبنى لدى الطفل عادة الاهتمام بمعنى الكلمة

وتدعم عنده مهارة التعرف على معانى الكلمات . وعلى القارئ المعاق الذى تنقصه حصيلة كافية من المفردات أن يقوم بقراءات مستفيضة مستقلة أثناء دروس القراءة وفى البيت .

إن القراءة المستفيضة تساعد فى تدعيم المعنى وإثرائه عند الطفل بشرط أن تكون هذه المادة مسلية وسهلة يسيرة . وفى مثل هذه المادة لايجب أن تظهر أكثر من كلمة غير مألوفة بين مائتى كلمة من الكلمات المألوفة ومن الأعمال المألوفة أن يقدم المؤلف فى كتابه أو قصته أو مقاله كلمات جديدة وأن يكرر استخدام الكلمات الجديدة التى سبق تقديمها . ذلك أن استخدام الكلمات القديمة فى سياق جديد يوسع من معناها ويزيده توضيحاً . وتتكرر الكلمات الهامة بالقدر الكافى حتى تزداد معانيها وضوحاً . فليس من المتوقع أن يحفظ القارئ الكلمة الجديدة بمجرد قراءته لها . ولايعنى هذا تجاهل الكلمات غير المألوفة إذ من المهم بصورة خاصة أن يهتم القارئ بالكلمات غير المألوفة التى يصادفها فى سياق العبارة . وبمرور الوقت تصبح معظم هذه الكلمات مألوفة له . ومما يحافظ على الدافع للقراءة عند الطفل ويذكى عنده الرغبة فيها أن نعطيه مادة قرائية تستهويه ولاتحتوى إلا على قدر مناسب من الكلمات الصعبة حتى يحتوى سياق العبارة على مؤشرات واضحة تفسر معانى الكلمات الجديدة .

ومن الضرورى بالنسبة لأى برنامج قرائى واسع تدريب الطفل على الاستخدام الصحيح لمؤشرات السياق وذلك حتى يتعرف على معانى الكلمات الجديدة بصورة مناسبة ولهذا فعلى المدرس المعالج أن يختبر مهارة الطفل فى استخدام مختلف مؤشرات السياق والأساليب التركيبية المعينة فى تفهم المعنى وذلك حتى يعطى الطفل التوجيهات المناسبة فى هذا المجال . مستخدماً الأساليب التى سنصفها فيما بعد . ولكى يحصل المدرس على أحسن النتائج

عليه أن يقوم بعمليات الاختبار والتدريب هذه بإستمرار إذ أن هذه المهارة بطبيعتها بطيئة النمو .

ولايكفى أن يحصل الطفل على المعنى الحرفى وحده : فيجب أن يكون هدف كل برنامج لتنمية المفردات عن طريق القراءة أن يذهب الطفل إلى أبعد من المعنى الحرفى للكلمة . وكما وضح دولش Dolch (٥٨) فإن أحد الوسائل لتحقيق ذلك هو الاستعانة بالخيال الواقعى . فإذا ساعدنا الطفل على استخدام خياله لتوسيع مدى فهمه الحرفى لمعاني الكلمات بحيث يتضمن هذا الفهم صوراً ذهنية محسوسة فإنه عندما يسترجع معنى كلمة معينة لايكتفى بذكر الكلمة المرادفة لها بل يتذكر كذلك بعض الأحاسيس والانفعالات وردود الفعل والأفكار والأحداث التى توحى بها الكلمة .

وهناك أمثلة كثيرة لذلك فى كتب القراءة الابتدائية المصاحبة وفى كتاب المدرس الخاص بهذه المرحلة . فعند استخدام التمارين الموجودة فى هذه الكتب يمكن للمدرس أن يكون فى ذهن الطفل ارتباطات كثيرة عن طريق مناقشة التمرين والإجابات الصحيحة مع الطفل . كما أن هذه التمرينات جميعها تتيح فرصاً عديدة لتنمية الرغبة عند الطفل فى البحث عن معنى كل شئ يقرأه . وهناك أسلوب آخر لتحقيق هذا الهدف وهو أن نطلب من الطفل أن يقول لنا الأفكار التى تثيرها عنده أى كلمة أوعبارة أوتركيب رمزى . أن مهارة الطفل فىتوسيع نطاق إستخدام المعنى بحيث يشمل التجارب الواقعيةالتى يستخدمفيها خياله وتصوره مهارة قد تنمو ببطء . ولكن ما أن يتدرب الطفل عليها حتى يستفيد فائدة كبيرة من البرنامج القرائى المستفيض وتنمو لديه القدرة عن معرفة معانى الكلمات .

ومن الواجب تشجيع القارئ المعاق على مناقشة ما قرأه مع مدرسه . ويجب أن تشمل هذه المناقشة الكلمات الجديدة التى أدرك فائدتها كما يجب أن

تشمل إستخدام هـــذه الكلمات فى حديثه . وعلى المدرس أن يسأل الطفل كذلك عن المؤشرات التى أعانته على التعرف على معنى الكلمات الجديدة ويتم هـــذا كله بنجاح لأن الطفل يكون قد شارك فى وضع البرنامج العلاجى واقتنع به .

أما بالنسبة للوسائل السمعية البصرية فمن الممكن استخدامها لتنمية معانى الكلمات بصورة واضحة محددة واسعة النطاق . فغالباً ما لا تسمح التجربة المباشرة وحدها بتنمية حصيلة الطفل من المفردات . ولهذا يمكن اللجوء إلى وسائل غير مباشرة لإمداد الطفل بتجارب لها قيمتها . ومن هذه الوسائل السمعية والبصرية النماذج والمشروعات الإنشائية والتمثيل والصور والمواد المرتبطة بموضوع معين والأفلام والصور الضوئية والنماذج المرسومة على السبورة واللوحات الحائطية والخرائط والشرائح والتسجيلات والبرامج الإذاعية والتليفزيونية والأحاديث التى يلقيها مدعوون من خارج المدرسة .

وعلى المدرس المعالج أن يدرك عند إستخدامه لهذه الوسائل المختلفة أن مفردات الطفل تنمو بالقدر الذى يحسن به استخدام هذه الوسائل . فمن العبث أن نستخدم هذه الوسائل دون أن نعد الطفل للاستفادة منها ودون أن نناقش الطفل فيها بعد أن نعرضها عليه . وعلى المدرس حين يمهد لاستخدام هذه الوسائل أن يحدد الأهداف وراء ما سيريه للطفل أو يسمعه إياه . وعلى هذه الأهداف أن تتضمن تنمية مفردات الطفل . وعلى المدرس وهو يعد للوسيلة أن يحدد أفضل الطرق لاستخدام هذه الوسيلة السمعية أو البصرية . أما فى المناقشة التى تعقب العرض فعلى المدرس أن يشجع التلميذ على إستخدام المفردات الجديدة فى حديثـــه بل وأن يشرح معنى العبارات المستخدمة فى الحديث . ومن الممكن أثناء استخدام هذه الوسائل السمعية البصرية استخدام الخطوات الأساسية المتبعة فى تعليم قطعة قرائية مختارة وهى الخطوات التى ناقشناها فى الفصل الثامن . ومن الطبيعى أن يقوم المدرس برؤية هذه الوسائل قبل عرضها على الطفل حتى يعد لاستخدامها داخل الفصل .

الأساليب الأساسية لإثراء معانى الكلمات :

إن تعليم معانى الكلمات لا يأتى بفائدة محققة إلا إذا تم بصورة مناسبة وقد أكدنا من قبل أن التدريب على معانى الكلمات تدريباً مباشراً منظماً معداً إعداداً مسبقاً وفى سياق عبارة معينة هو الذى يزيد من معرفة الطفل بالمفردات اللغوية . أما إذا علمناه معانى الكلمات منفردة بدون أن تكون فى سياق الكلام فسيكون ذلك فى معظم الأحوال مضيعة للوقت لا جدوى منه . وغالبـــاً ما يعتمد المعنى الصحيح لكلمة ما على السياق . إذ غالباً ما تستخدم الكلمة المألوفة لتفيد معنى غير مألوف للطفل . وهكذا يعتبر تعليم المعانى الجديدة للكلمات المألوفة والعلاقة بين المعنى والسياق جزءاً هاماً من التدريب على معرفة المفردات :

(وسنتناول فى الفصل التالى تعليم معانى العبارات الفنية التى يواجهها الشخص داخل سياق) .

ويرى المؤلفون أن تعليم معانى الكلمات لا يكون مفيـــداً إلا إذا إستخدمت الكلمات الجديدة فى سياق عبارات مختلفة وارتبطت بتجارب محسوسة وتكررت لعدد كاف من المرات سواء فى صورتها الشفهية أو التحريرية فى برنامج متنوع للقراءة المستفيضة . ويجب فى المقام الأول أن تتجدد دراسة الكلمات الجديدة إلى التعامل معها فى إطار سياق . إذ أن تعلم معنى الكلمة سيكون فى هذه الحالة بمثابة إشباع لرغبة مباشرة لدى الطفل وأعنى بها رغبته فى تفهم المادة التى يقرأها ، ثم يعقب ذلك إستخدام هذه الكلمة فى المناقشة وفى عمل تقارير شفهية وتحريرية وأخيراً يجب أن يقوم الطفل بقراءة مختارات متعددة يتكرر فيها إستخدام هذه الكلمات الجديدة

وبما أن لعدد كبير من الكلمات معان متعددة أو ظلال من المعانى المتقاربة فإن مواجهة الكلمة الجديدة لأول مرة فى سياق عبارة لن يعطى

الطفل إلا معنى واحداً من هذه المعانى . ولكى نوسع نطاق هذه المعانى المتعددة للكلمة الواحدة يجب أن نقدم هذه الكلمة للطفل فى سياق عبارات متعددة أحسن اختيارها كى تظهر المعانى المختلفة للكلمة الواحدة . ويمكن أن تجرى مناقشة شفهية فى أعقاب التدريبات التى من هذا النوع بحيث تستهدف هذه المناقشة توضيح ظلال المعانى المختلفة للكلمة الواحدة ومن المفيد أيضاً للمدرس المعالج أن يقدم للطفل بعض الأنشطة التى تمكنه من أن يستخدم المعانى الجديدة للكلمات فى مواقف محسوسة كأن يشير إلى شئ معين أو يستخدمه أو يعطى عنواناً لصور معينة أو رسومات أو يكتب خطاباً معيناً إلخ . أن هذه الأنشطة من الأساليب المفيدة لإثراء معانى الكلمات وتوسيع نطاقها وذلك عن طريق ارتباطها بعمل شئ ما بالإضافة إلى الحديث والكتابة . وعلاوة على ذلك فهناك المزيد من التدريبات الأساسية التى تدعم معانى الكلمات والتى تستهدف التغلب على القصور فى معانيها . وسوف نناقش هذه التدريبات تحت العناوين الآتية :

١ — دور المفردات البصرية الأساسية .

٢ — استخدام مؤشرات السياق وتعريف الكاتب للمعنى .

٣ — استخدام المعينات التركيبية .

٤ — استخدام المعجم اللغوى .

دور المفردات البصرية الأساسية : ليس فى وسع الطفل — كما سبق أن ذكرنا — أن يتقدم كثيراً فى القراءة دون أن تكون عنده حصيلة كافية من المفردات البصرية التى يدركها بمجرد رؤيته لها . ولهذا أهميته الخاصة بالنسبة للقارئ المعاق . ويلاحظ أن المفردات البصرية الأساسية التى حصرها دولش Dolch (٥٨) والتى تتكون من ٢٢٠ كلمة تشكل حوالى ٦٥٪

من مواد القراءة بالمرحلة المتوسطة . وإذا تقدم الطفل فى القراءة بصورة عادية ففى وسعه أن يتقن قراءة هذه الكلمات فى السنة الثالثة الابتدائية .

والكثير من الأطفال المعاقين فى القراءة يعانون من قصور فى إدراك هذه الكلمات واستخدامها الإستخدام الصحيح . وعند تعليم الطفل التعرف على هذه الكلمات يجب أن نركز على تنمية معانيها عند استخدامها فى السياق . ومن الأساليب التى تعين على ذلك إعداد تمرينات مشابهة للتمرين التالى :

تعليمات : إقرأ الجملة المكتوبة إلى اليمين ثم ضع خطاً تحت إحدى الكلمات المكتوبة إلى اليسار والتى تعطى معنى الكلمة التى تحتها خط فى الجملة :

١ — جلس **تحت** الشجرة   متى — أين — كيف — لماذا

٢ — سافر **فى** الخامس من يوليه   متى — أين — كيف — لماذا

٣ — جرى **لأنه** كان متأخراً   متى — أين — كيف — لماذا

٤ — عند أحمد معطف **رمادى**   لون — خشب — قماش — قش

— عند فاطمة الجواب **الصحيح** الغريب — الخشبى — الصواب — الصغيرة

وأفضل طريق لتعليم هذه الكلمات الشائعة هو استخدامها فى سياق عبارة لامجرد إعطاء تعريف لها . مثال ذلك :—

عندما وصل أحمد وعلى إلى البيت أعطت أمهما لهما بعض الحلوى فبعد قراءة الطفل لهذه الجملة يشير المدرس إلى أن كلمة « لهما » تفيد الأشخاص ثم يعطى الطفل أمثلة أخرى متعددة لتثبيت هذا المعنى فى ذهنه ويمكن معالجة الضمائر المختلفة بهذا الأسلوب .

وهناك بعض الكلمات البصرية الأساسية التى يجد الطفل المعاق فى القراءة صعوبة خاصة فى حفظها . ومن الملاحظ أن الطفل يتذكر بصورة أفضل تلك الكلمات التى تحمل أكبر قدر من المعانى . وهذا يؤكد لنا ضرورة تنمية معانى الكلمات الأساسية لدى الطفل . وإذا لم يحسن المدرس توجيه تلميذه فإن الطفل لن يفهم معنى بعض الكلمات الأساسية مثل — أين — هناك — بواسطة — التى — وما شابهها .

استخدام مؤشرات السياق وتعريفات الكاتب :

يمكن فى معظم الأحيان استخلاص معنى الكلمة من سياق العبارة . ولكى يتم ذلك يجب على الطفل أن يفهم معانى باقى الكلمات الموجودة فى الجملة أو الفقرة ويلاحظ أن عدداً كبيراً من المعاقين قرائياً لا يحاولون إستخدام السياق للتعرف على المعنى . وعلى المدرس أن يدربهم على تخمين معنى الكلمة الجديدة عندما يصادفونها فى سياق العبارة . فعلى المدرس أن يوجههم إلى ضرورة قراءة باقى الجملة أو الفقرة ثم العودة ثانية ومحاولة إيجاد ما تعنيه الكلمة الجديدة . مثال ذلك عندما يقرأ الطفل الجملة الآتية :

« صعد الرجال إلى القمة وهى أعلى جزء فى الجبل » . فإن معنى كلمة « القمة » يتضح عندما يقرأ الطفل الجزء الباقى من الجملة ويعرف أنها تعنى أعلى جزء فى الجبل .

مثال آخر « كان المطر ينهمر وظل سائراً فى ذلك المطر الغزير » — فإن كلمة المطر الغزير » تشرح معنى كلمة « ينهمر » .

وإذا جاءت جملة غير واضحة فى سياق قصة معينة فإن الجمل الأخرى التى تتبعها قد توضح معناها . وعلى الرغم من أن « تخمين » بعض الأطفال

لمعنى الكلمة أو الجملة قد يكون خاطئاً فى بعض الأحيان إلا أن هذه التمارين تنمى عند الطفل القدرة على إستنتاج المعنى من السياق .

وغالباً ما تكون مؤشرات السياق عبارة عن التعريف الذى يعرف به الكاتب الكلمة الجديدة التى يستخدمها . وقد يكون هذا التعريف عبارة عن الشرح الذى يذكره الكاتب فى الجزء المتبقى من الجملة أو قد يأتى على صورة كلمة أخرى أو عبارة أخرى فى الجملة . كما قد يأتى على صورة جملة منفردة . وإليك بعض الأمثلة :

١ — طلب المدرس من التلميذ **العنيد** أن يكون أكثر طاعة .

٢ — بعد أن ركبوا السيارة العامة صفر **المحصل** للسائق كى ينطلق . فالمحصل هو الذى يوجه السائق ويجمع تذاكر الركاب .

٣ — قام التلاميذ بزيارة **المتحف** وهو المكان الذى تحفظ فيه الآثار القديمة .

ومن الصعوبات الأخرى التى يواجهها الأطفال المعاقون قرائياً أن يختاروا المعنى المناسب للكلمة التى لها معان عديدة مختلفة مثال ذلك أن المعنى المناسب لكلمة « دفع » فى الجملة الآتية لا يأتى إلا من سياق الجملة بأكملها : « لقد دفع أحمد الثمن غالياً بسبب خطئه » فالمعنى الصحيح لهذه الكلمات لا يأتى إلا من خلال السياق وتحتوى الكتب المصاحبة لكتاب القراءة كما يحتوى كتاب المدرس تمرينات عديدة لتدريب الطفل على تفهم معنى الكلمة الجديدة إستخدام مؤشرات السياق .

استخدام المعينات التركيبية :

أن التدريب المباشر المنظم على الكلمات له فائدة للقارئ المعاق إذ يعينه على تنمية معانى هذه الكلمات عندما يجرى هذا التدريب على

الكلمات داخل سياق فعندما يوجد المدرس المعالج الحافز الكافى لدى الطفل كى يهتم بدراسة الكلمات سوف يجد أنه مما يعين الطفل على هذه الدراسة أن يوجه انتباهه إلى معانى الحروف التى تضاف إلى آخر الكلمة أو أولها وإلى أصول الكلمات وإلى المترادفات والكلمات المضادة وعلى المدرس أن يستخدم طريقة الدراسة هذه عندما يواجه كلمة من الكلمات يمكن تحليلها بهذا الأسلوب . وإليك بعض الأمثلة :

— (حرف مضاف فى أول أصل الكلمة) مثل : أفهم زميله القصة .

— (أصل الكلمة مضاف إليه بعض حروف فى آخره) مثل : أنا مصرية .

— (حروف مضافة فى أول أصل الكلمة وآخرها) مثل : استمعوا إلى الدرس .

وعلاوة على تدريب المدرس للطفل على تحديد أصل الكلمة وتحديد الحروف المضافة فى أول الكلمة وآخرها ومعانى هذه الحروف فقد يحاول تشجيع الطفل على صياغة كلمات جديدة بإضافة حروف إلى أول الكلمة أو آخرها . وبهذه الطريقة يتعرف الطفل على معنى الكلمات الأصلية الشائعة ومعنى الحروف الإضافية سواء فى أول الكلمة أو فى آخرها . أن مثل هذه التدريبات تساعد الطفل المتخلف فى القراءة على تحديد أصول الكلمات وفهمها وتحديد الحروف الإضافية وفهمها ويمكن للمدرس أن يستخدم تمرينات شبيهة بالتمرين الآتى :

١ — ضع خطا تحت جزء الكلمة الأصلية فيما يلى وبين معناها :

مصرية   انفتح   قالوا

٢ — ضع خطا تحت الحروف المضافة إلى أول الكلمات واذكر كيف غيرت معنى الكلمة الأصلية .

سيلعب　　　　استفهم　　　　انشرح

٣ — ضع خطاً تحت الحروف المضافة إلى آخر الكلمات وأذكر كيف غيرت معنى الكلمة الأصلية :

خرجو　　　　معلمون　　　　تونسية

وبعد أن يتدرب الطفل على تحديد أصول الكلمات والحروف المضافة إلى أولها وإلى آخرها يقوم المدرس — عن طريق المناقشة والتمرينات الإضافية — بإيضاح فائدة ذلك فى تنمية معـــانى الكلمات . ومن التمارين التى يمكن استخدامها فى هذا المجال أن تطلب من الطفل إعادة صياغة الجمل . كأن تعطى الطفل جملة تحتوى على كلمة بها حروف مضافة إلى أولها ثم تطلب منه أن يحدد هذه الكلمة وأن يعيد صياغة الجملة مستخدماً كلمة أخرى بدل الكلمة المزيدة فى أولها دون أن يغير المعنى ، مثال ذلك : —

— سيقول لوالده

— يسرنى ذلك

ومن الواجب أن تتم التدريبات على هذه المعينات التركيبية من خلال سياق عبارة كما هو مبين فى التمرين الآتى :

« استـ » قد تعنى الطلب مثل : « استفهم » أى طلب الفهم وقد تعنى غير ذلك مثل : « استحم فى الماء » .

تمرين : بين المعنى الذى تفيده « استـ » فى الجملة الآتية :

— استلم الخطاب

— استطاع الفوز فى السباق

— استقل السيارة

تمرين : أكمل الجمل الآتية :

١ ـ كرة القدم هى كرة تلعب بـ ....

٢ ـ طيور البحر هى طيور تعيش بجوار ....

٣ ـ مفتاح الصندوق هو مفتاح يفتح ....

٤ ـ فاكهة الصيف هى فاكهة تظهر فى ....

استخدام المعجم : من الممكن أن يكون الإستخدام الصحيح لقاموس أو معجم جيد من الوسائل الهامة التى تساعد القارئ المعاق على تنمية معانى الكلمات . أن القليل من الأطفال هم الذين يعتادون استعمال المعجم أو يعرفون تلك الذخيرة من المعلومات الجذابة التى يتيحها لهم إستخدام المعجم . ويتوقف تعويد الأطفال على إستخدام المعجم على عمل برنامج تعليمى جيد التنظيم على أن يقوم به معلم علاجى يتسم بالحنكة والحماس . ولن يستمتع الطفل بعملية استخدام المعجم للحصول على معانى الكلمات إلا بعد أن يصبح ماهراً فى عملية إيجاد الكلمة بسرعة من المعجم . وبعد أن يجد الطفل الكلمة عليه أن يتعلم كيف يختار المعنى المناسب من بين كافة المعانى التى يذكرها المعجم للكلمة الواحدة . ويعنى هذا أن على الطفل أن يتفهم معنى باقى الجملة أو الفقرة التى توجد فيها الكلمة الغريبة . واختيار المعنى المناسب للكلمة يحتاج إلى تدريب كبير . ومن اليسير بالنسبة للعلم أن يصوغ تمرينات لذلك مشابهة لتمرينات الكتاب المصاحب لكتاب القراءة . وإليك أحد الأمثلة :

تعليمات : هناك عدة تعريفات الكلمة التى تحتها خط . إقرأ الكلمة وتعريفاتها ثم اقرأ الجملة أسفل التعريفات . واكتب أمام الجملة العدد الموجود أمام التعريف المناسب للكلمة :

الشمال تعنى :

١ — عكس الجنوب

٢ — عكس اليمين

٣ — الخلق الحسن

— هبت اليوم ريح الشمال.

— لاتأكل الطعام بشمالك .

أن مثل هذه التمرينات تنمى القدرة على إستخدام المعجم للوصول إلى معانى الكلمات كما أنها تدرب الطفل على إستنتاج معنى الكلمة من سياق العبارة وعلى ملاحظة المعانى المختلفة للكلمة الواحدة .

ومما يثرى معانى الكلمات التى يصادفها الطفل فى سياق العبارة أن نذكر له مرادف الكلمة وعكسها . أن بعض معاجم الأطفال تعطى مرادفاً للكلمات ولكنها لاتعطى العكس . والتمرين الذى ذكرناه آنفاً والتمرين الآخر الذى سنذكره هنا يساعد الطفل على اختيار الكلمة المرادفة أو الكلمة المضادة .

تمرين : إقرأ الجملتين الآتيتين ولاحظ الكلمة التى تحتها خط فى كل منها ثم إختر من الكلمات المكتوبة أسفل الجملتين كلمة لها نفس المعنى الذى تفيده الكلمة التى تحتها خط واكتب الكلمة التى إخترتها على الخط الموجود بعد الجملة :

١ — عدنا إلى المنزل عندما **أقبل** الليل .

٢ — عندما **قرع** الباب لم يرد عليه أحد .

دق — خلع — جاء — هرب

وليس من شك فى أن التمرينات الخاصة بالمترادفات والكلمات العكسية

تثرى معانى الكلمات التى يدرسها الطفل ـ ومن التمرينات المفيدة ما يشبه التمرين الآتى :

١ ـ ضع خطاً تحت الكلمة التى ترادف كلمة « جميل » :

شاحب ـ بديع ـ وحيد ـ قبيح .

ضع خطاً تحت الكلمة التى تعنى عكس كلمة « طويل » :

جميل ـ قصير ـ عريض ـ مرتفع

وسائل إضافية لإثراء معانى الكلمات :

هناك أساليب مبتكرة كثيرة لإثراء حصيلة الكلمات عند القارئ المعاق وتوسيع نطاق معانيها . وتنمى هذه الأساليب كذلك العادات المفيدة لدراسة الكلمات وهى عادات ضرورية إذا أريد إستمرار نمو المفردات لدى التلاميذ فى المرحلة الوسطى والثانوية بل وعند البالغين أيضاً وليست الأنشطة التى سنقوم بذكرها إلا مجرد مقترحات من بين أساليب أخرى كثيرة يمكن إستخدامها . أن طريقة « كلوز » Cloze التى كثيراً ما تستخدم فى إختبار القدرة على الفهم طريقة يمكن إستخدامها فى هذا المجال للتدريب على الإبتكار فى إختيار المعنى المناسب للكلمات .

فإذا أخذنا مثلا الجملة الآتية « عندما اقترب الحصان من الاسطبل ـــــ أما راكبه فقد ـــــ فى سرجه . ويطلب المدرس من التلميذ أن يفكر فى أكبر عدد من الكلمات يمكن إستخدامها لملء الفراغات فى هذه الجملة بحيث تتغير الصورة التى ترسمها الجملة فى كل مرة . وقد يملأ الطفل الفراغات على النحو الآتى :

ركض ـــ تهاوى مرهقاً

أبطأ ـــ جلس متيقظاً

مشى ــ شعر بالاضطراب

تعثر ــ جلس بثقة

وقد يساعد القارئ المعاق مدرسه بأن يكتب مثل هذه التمرينات للأطفال الأصغر منه . هذا وأن التمرينات المكونة من اختيار من متعدد والتى تستخدم مترادفات متعددة أو كلمات متضادة أو كلمات تختلف من حيث التركيب قد تفيد فى هذا المجال . ومن الممكن أن يستخدم الطفل المعجم ليختار الكلمة المناسبة . إن مثل هذا التمرين يساعد على الإبداع بالإضافة إلى التدريب على استخدام المعجم ومن الأنشطة الأخرى التى تساعد على الإبداع وعلى إثراء معانى الكلمات فى نفس الوقت أن نطلب من الطفل أن يصنع معجمه الخاص الذى يحتوى على الكلمات الجديدة التى يرى فائدتها له . إن هذا يزيد عنده الدافع عندما يرى قائمة كلماته المفيدة تزداد كما أنه سوف يكتشف مزيداً من المعانى الجديدة لهذه الكلمات .

ومن الأفكار الجيدة الأخرى أن نشجع الطفل على أن يكتب وصفاً للأحداث التى يمر بها لكى يقرأها والده . وعليه عند كتابة هذه القصص أن يستخدم الكلمات الجديدة التى شعر بأنها مفيدة له . ذلك أن التعبير عن التجارب التى يمر بها الشخص يعتبر من الأنشطة الفعالة المتسمة بالإبداع وهى تساعد على تنمية المفردات عندما تعمل جماعة من الأطفال معا . وعليهم عند كتابة ما مر بهم من أحداث أن يتناقشوا سوياً فى أفضل الكلمات تعبيراً عما يريدون وصفه وأن يقرروا لماذا تعبر كلمة بعينها عن الفكرة التى يريدون التعبير عنها ولماذا يفضلون هذه الكلمة عما سواها .

الفهم الخاطئ لمعنى الجملة

بالإضافة إلى معرفة معانى الكلمات يحتاج الطفل إلى مهارات أساسية أخرى للفهم تعينه على تفهم الجملة بأكملها . وهذه المهارات هى قراءة الوحدات الفكرية ذات المعنى . والاستفادة من علاقات الترقيم كمعينات على تفهم المعنى ومعرفة معنى أدوات الربط والقدرة على تحديد الإسم الذى يرجع إليه الضمير والتعرف على مختلف تركيبات الجملة . وعندما ينتقل الطفل إلى المرحلة الإعدادية ثم المرحلة الثانوية يواجه مادة قرائية أكثر تعقيداً — وعليه كى يفهمها أن يكون قادراً على تفهم العلاقات بين مختلف أجزاء الجملة . إن هذه المهارات جميعاً فى حاجة إلى التدريب والتنمية المتواصلين كى يكون الطفل قادراً على فهم المادة فهما كاملا . وسوف نناقش حالة القارئ المعاق الذى تعوزه مهارة أساسية أو أكثر من هذه المهارات وستكون مناقشتنا تحت العناوين الآتية :

١ — عدم القدرة على تجميع الكلمات فى وحدات فكرية ذات معنى .

٢ — الاستخدام الخاطئ لعلامات الترقيم .

٣ — الضعف فى تفسير حروف الربط وأدوات الوصل .

٤ — عدم الدقة فى معرفة الإسم الذى يرجع إليه الضمير .

٥ — الاستخدام غير الفعال للتراكيب .

٦ — عدم القدرة على معرفة التركيبات المتنوعة للجملة .

عدم القدرة على تجميع الكلمات فى وحدات فكرية ذات معنى :

لقد ذكرنا من قبل أن القراءة فى وحدات فكرية يساعد على فهم الجمل . ومن الملاحظ أن عدداً كبيراً من الأطفال المعاقين فى القراءة إما

أن يقرأوا المـادة كلمة كلمة أو يحاولون تجميع الكلمات بصورة غير مناسبة مما يجعل من المستحيل عليهم أن يفهموا الجملة بصورة كاملة . إن الطفل عند بدء تعليمه القراءة يدرك كل كلمة على انفراد ويرجع ذلك إلى أنه لا يزال مبتدئاً فى القراءة . ولهذا فليس من المحتمل أن نتوقع منه أن يجمع بعض الكلمات ليجعل منها وحدة فكرية يتعرف على معناها. ولكن عندما تزداد مهارته فى التعرف على الكلمات وتزداد حصيلته من المفردات البصرية يكون فى إمكانه تجميع بعض الكلمات سوياً . ويكون التجميع الأول للكلمات فى صورة كلمتين مثل : قال أبى أو كى يكتب — إن مثل هذا التجميع لا يحدث إلا بعد أن يعتاد الطفل على قراءة الكلمتين بسهولة وتكرار وجودهما معاً فى المـادة المقروءة . فمثلا فى الجمل الآتية : قال أبى ، يمكننا أن نتوقف « نجد أن علاقة الترقيم تجعل قراءة الكلمتين « قال أبى » معا أمراً سهلا طبيعياً . وبعد ذلك عندما تبدأ ظهور جمل طويلة فى كتاب القراءة وتكون هذه الجملة مكتوبة على سطرين ، يحتاج الطفل إلى مساعدة إضافية لنمكنه من القراءة فى وحدات فكرية . ومن هذه المساعدة أن نكتب له الجملة على النحو الآتى :

قالت فاطمة / ضع البطة / فى الترعة .

إذ أن كتابة الجملة على هذا النحو تيسر للطفل قراءتها فى وحدات فكرية . وبتقدمه فى القراءة وازدياد قدرته على القراءة فى وحدات فكرية يكون من المتوقع منه أن يقسم الجملة إلى وحدات فكرية بسرعة أثناء قراءته لها . وهذه هى القراءة الصحيحة التى يجب أن نستهدفها فى تعليمنا القراءة للأطفال :

ويمكن بطرق مختلفة تشخيص ما إذا كان الطفل ضعيفاً فى قراءة وحدات فكرية . وأبسط طريقة هى الاستماع للقارئ المعاق أثناء قراءته

الشفهية لمادة سهلة . فإذا قرأ كلمة كلمة أو إذا جمع بين الكلمات فى مجموعات لا معنى لها فأغلب الظن أنه تعوزه القدرة على التعرف على الوحدات الفكرية المناسبة وهو بكل تأكيد لا يقرأ المادة المعطاة له فى وحدات فكرية . وهناك طريقة أخرى وهى أن نعرض على الطفل بسرعة مجموعات مختلفة من الكلمات لكى يتعرف عليها . فإذا قرأها بصورة أضعف كثيراً من قراءة زميله الذى هو فى نفس المستوى القرائى يمكننا أن نقول أنه ضعيف فى التعرف على الوحدات الفكرية عندما تعرض عليه منفردة وعندئذ يصبح من المحتمل أن يكون غير قادر على التعرف على هذه الوحدات عندما تكون موجودة فى سياق عبارة . ولكن مثل هذا الاختبار لا يفيد فى معرفة قدرة الطفل على تحليل الجملة وتقسيمها إلى وحدات فكرية . ولهذا فمن الواجب استخدام الطريقتين معا وهما طريقة القراءة الشفهية وعرض مجموعات الكلمات .

ويمكن كذلك استخدام الأساليب الخاصة بتقدير عدد حركات العين على طول السطر أثناء القراءة الصامتة . فقد استخدم تصوير حركات العين بواسطة « الأوفتا لموجراف » لمعرفة مدى قدرة الطفل على تجميع الكلمات فى وحدات فكرية أثناء قراءته . ولكن من المشكوك فيه أن تكون المعلومات الإضافية التى نحصل عليها بهذه الوسيلة مبررة لتكاليفها ومن الممكن الحصول على نفس المعلومات دون تكاليف تذكر باستخدام مرآة جيب عادية . فإذا وضعت هذه المرآة على المنضدة بين الطفل والخبير القرائى يمكنه أن يلاحظ حركات عين الطفل أثناء قراءته . كما يلاحظ عدد وقفات العين على طول السطر ويسجل هذه المعلومات . وليس فى وسع الخبير عند استخدام هذه الطريقة أن يقول ما إذا كانت وقفات العين وقفات مناسبة بمعنى أن هناك وقفة للعين عند كل وحدة فكرية ولكن فى وسعه أن يقول ما إذا كان عدد هذه الوقفات مساوياً لعدد الوحدات الفكرية أو أكثر منها . وقد ذكر جيتس وكاسون Gtates & Cason (٨٨) أن

التشخيص باستخدام طريقتى القراءة الجهرية وعرض مجموعات الكلمات هما من أفضل الطرق العملية المستخدمة وأكثرها دقة فى معرفة ما إذا كان الطفل يقرأ فى وحدات فكرية أم لا .

ويجب أن تستهدف الوسائل العلاجية تمكين الطفل من التعرف على مجموعات مفيدة من الكلمات أثناء قراءته الصامتة بحيث يتمكن من قراءة جمل كاملة لا مجرد وحدات فكرية منفصلة . وتتوقف هذه القدرة على مهارة الطفل فى تحليل الجملة إلى وحدات فكرية . ولهذا فمن الواجب أن يتعلم الطفل كيف يمكنه أن يتعرف سريعاً على الوحدات الفكرية فى الجمل التى يقرأها . وهناك الكثيرون من الأطفال المعاقين قرائياً الذين يمكنهم أن يقرأوا عدداً من الكلمات التى تعرض عليهم مجتمعة ولكن عندما يقومون بالقراءة الصامتة أو الجهرية يعجزون عن تقسيم الجملة إلى وحدات فكرية ولهذا فهم يقومون بقراءة كل كلمة على انفصال .

وعلى المدرس القائم بالعلاج الذى يدرب الطفل على القراءة فى وحدات فكرية أن يقوم بعمله العلاجى فى سياق عبارات — بحيث إذا تعلم الطفل مجموعة منفردة من الكلمات يقوم المدرس سريعاً بعرض هذه المجموعة عليه فى السياق . والتعليمات التالية ذات فائدة فى التدريب على القراءة فى وحدات فكرية :

١ — عندما يقدم المدرس كلمة جديدة يستحسن أن يستخدمها فى العبارة التى سيصادفها الطفل أثناء قراءته .

٢ — بعد الانتهاء من قراءة القطعة يقوم الطفل بقراءتها ثانية محدداً بعض العبارات المعبرة التى أشار المدرس إليها .

٣ — إن إعداد المادة القرائية ليقرأها الطفل جهراً من الوسائل المفيدة فى تدريبه على القراءة فى وحدات فكرية .

٤ — يمكن استخدام اختبارات الاختيار من متعدد بحيث تكون البدائل التى يختار الإجابة الصحيحة منها فى صورة مجموعات من الكلمات مثال ذلك :

(أ) ضع خطاً تحت العبارة الصحيحة التى تكتمل الجملة بها :

	فوق السور
١ — ارتفعت الكرة	داخل الحفرة
	تحت المساء
	يطير بعيداً
٢ — رأيت الكلب	يتحدث هامساً
	يجرى بعيداً

(ب) بعد قراءة صفحة «كذا» ابحث سريعاً عن العبارة المناسبة التى تجيب على هذه الأسئلة :

الأسئلة	الإجابات
(أ) أين كان الديك ؟	بجوار الجرن
(ب) ماذا رأى أحمد ؟	ضوءا أحمر
(ج) من كان سعيداً ؟	الدب الأبيض
(د) متى عام الولد ؟	فى أحد أيام الصيف

(ج) قسم الجمل الآتية إلى وحدات مفيدة ثم كون الأسئلة التى تكون هذه الجمل إجابتها :

١ — انطلقت السيارة الصغيرة فى الشارع.

٢ — قام أحمد وعلى بحفر حفرة صغيرة وضعا فيها البيض.

(د) ارسم خطاً يصل بين العبارة والكلمة التي تعنيها :

مائدة عليها طعام كثير	بيت
بعيداً عن الناس	ننشر
مكان نسكنه	منفرداً
نقطع الخشب	وليمه

(هـ) ابحث عن هذه العبارات فى كتابك فى صفحة كذا وقل ما معناها :

أبو حفيدها	طلب النجدة
أجاب الباب	تسلل هاربا
لامع كالنجوم	طرق الحديد
روض الحصان	الهواء المنعش
أبيض كالثلج	طلب النجدة

(و) ابحث عن الكلمات فى صفحة كذا التى تجعلك :

تسمع شيئاً	(طيور البحر تصيح)
ترى شيئاً	(أوراق الشجر الملونة فى الخريف)
تشعر بشئ	(الهواء المنعش)
تشم شيئاً	(رائحة الزهور الجميلة)
تذوق شيئاً	(مذاق التفاح غير الناضج)

ه — إن استخدام أساليب العرض السريع مثل « التاكستوسكوب » الذى وصفناه فى الفصل العاشر يساعد القارئ المعاق على التعرف على عبارة قصيرة أو وحدة فكرية بحركة عين واحدة . ويمكن استخدام الفانوس

السحرى بأن نضع ورقة معتمة أمام العدسة ثم نرفعها و نعيدها على وجه السرعة بحيث نعرض مجموعة الكلمات لمدة نصف ثانية . ومن الواجب أن تكوّن العبارات المعروضة سياقا مفيداً كما هو فى المثل التالى :

القندس الرمادى / كان يعمل / بجوار الجزيرة / .

كان يعمل / نفقا / فى أسفل البركة / ثم عام / تحت الماء / مرة ومرة .

(أ) ومن الممكن تقسيم الجمل إلى وحدات فكرية كى يقرأها الطفل :

كان الرجل العجوز / ذو الوجه الغاضب / سعيداً جداً .

فقد وجد / الشئ الوحيد / الذى يحبه .

الاستخدام الخاطئ لعلامات الترقيم :

مما يعوق فهم الجملة أن يخطئ القارئ فى تفسير علامة الترقيم أو يتجاهلها تجاهلا كاملا . ومن المحتمل أن يكون أكثر الأخطاء شيوعاً بين المعاقين قرائياً هو عدم معرفتهم بالاستخدامات المختلفة للشولة أو الفاصلة. فهم لا يعرفون مثلا أنها تستخدم للفصل بين الكلمات أو مجموعات الكلمات أو انها تستخدم الفصل الجملة الاعتراضية وما إلى ذلك . وقد حدد ماكى Mckee الاستخدامات المختلفة للشولة . (١٣٦ ص ٢٦٢ — ٢٨٥) . ويمكن استخدام أساليب مختلفة لمعرفة ما إذا كان الطفل يستخدم علامات الترقيم بصورة مناسبة . فمثلا يمكن أن تساعد الشولة فى تجميع الكلمات فى صورة وحدات فكرية وقد نطلب مثلا من الطفل أن يقرأ المادة قراءة جهرية . فإذا لم تساعده الشولة على تشكيل نبرات صوته

بالصورة المناسبة أثناء القراءة وتحديد المقاطع التى يضغط عليها فأغاب الظن أن هذا الطفل لا يعرف وظيفة علامات الترقيم وأثرها فى القراءة. ومن ثم فإنه يجد صعوبة فى تفهم المعنى الكامل للجملة . وقد ينتقى المدرس المعالج بعض الجمل من كتاب القراءة مثل الجمل التالية — ليوضح الاستخدامات المختلفة للشولة :

١— إن الغزال ، كذلك ، كان هناك .

٢ —وقفوا صامتين، رافعى رءوسهم، ينصتون .

٣— قالت فاطمة ،« يمكننا الآن أن نذهب إلى البيت »

٤ — وبعد الظلام ، عندما هدأ كل شئ ، مشى ببط إلى آخر الشارع .

ويحتاج عدد قليل من الأطفال أن ننبههم إلى أن النقطة أو علامة الاستفهام تشير إلى نهاية الجملة . ويجب أن يشمل التدريب العلاجى : (أ) أن ننبه التلاميذ أثناء المناقشة إلى أن علامات الترقيم تستخدم لتوضيح العلاقة بين ما سبقها من كلمات وبين ما يأتى بعدها .(ب) أن تعطى التلميذ تدريبات عديدة مأخوذة من سياق المادة التى قرأها فى كتاب القراءة على أن يبدأ التدريب بجمل سهلة نسبياً ثم يتجه نحو الجمل الأكثر تعقيداً . وفى كل الحالات يجب أن تكون الجمل مصوغة من كلمات يعرفها الطفل ويمكنه أن ينطق بها . ويمكن القول بوجه عام أن الشرح المبسّط والتدريب الموجه سوف يقود إلى التقدم فى هذا المجال . وما قيل عن الشولة يمكن أن يقال عن باقى علامات الترقيم . ذلك أن هذا التدريب ضرورى لتحقيق فهم الجمل وللقراءة الجهرية المعبرة

الضعف فى فهم معنى أدوات الوصل : من الواجب أن نعلّم الطفل المعاق كيف ترتبط أجزاء الجملة بعضها ببعض . ويبدأ التدريب العلاجى بإستخدام جمل سهلة يمكن الطفل أن يعرف أجزاءها بسهولة . ثم يتجه المدرس إلى جمل أكثر تعقيداً . وأخيراً عليه أن يوضح للطفل أهمية أدوات الوصل وكيف أنها قـد تغير من إتجاه المعنى أو تحـدده بطريقة أو بأخرى . وقـد يستخدم المـدرس فى التدريب جملا على هذا النحو :

« كنا نستعد للسباحة ، ولكن هبت عاصفة رعدية ، ولهذا قررنا أن نبقى فى المنزل ونشاهد التليفزيون » . فبعد قراءة الطفل لهذه الجملة يسأله المدرس عما إذا كانوا قد ذهبوا للسباحة وماهى الكلمات التى تفيد . أنهم لم يذهبوا ولمـاذا غيروا رأيهم .

عدم الدقة فى معرفة الإسم الذى يرجع إليه الضمير : تنشأ الصعوبة . فى الفهم فى بعض الأحيان عندما لايدرك الطفل بسهولة الإسم الذى يرجع الضمير إليه . وكثيراً مايواجه القراء المعاقون هذه الصعوبة . ومن الممكن إستخدام مثل هذا التمرين لعلاج نقطة الضعف هذه :

الضمير الذى تحته خط فى العبارة التالية يشير إلى شخص أو شئ جاء ذكره فى الجملة إرسم دائرة حول الكلمة أو الكلمات التى تعود إليها الضمائر التى تحتها خط :

١ - بدأ أحمد يطعم الدجاج فى الحظيرة بعد **رجوعه** من المدرسة .

٢ — عندما فتح باب الإسطبل وأطلق سراح الخيل **بدأت** تجرى فى الحقل .

٣ — ذهبت فاطمة وزينب إلى حديقة الأسماك بعد أن **تناولتا** طعام الغداء .

٤ - وقف أحمد مسرور أمام المنزل ينظر إلى **أخته** زينب **وهى تتجه نحوه** على **عجلتها** الجديدة .

عدم القدرة على فهم التركيبات المتنوعة للجمل : أن فهم النظام الخاص بالكلمات داخل الجمل أمر ضرورى لتحقيق الفهم العام للجملة . مثال ذلك أن الجملة « رأيت بائع التفاح » تختلف فى معناها عن « رأيت تفاح البائع » . والقارئ المعاق الذى لا يحسن فهم طريقة تركيب الجملة يجد صعوبة فى فهمها . ومن الواجب تدريب الطفل على تلك التمارين التى تدعم معرفته بتركيبات الجملة وتجعله يدرك الفعل والفاعل والمفعول به دون الدخول فى المصطلحات . كما يمكن للمدرس أن يعطيه بعض التدريبات التى تجمع بين لغة الحديث والقراءة التى تستهدف الفهم مثل التمارين التالية :

١- إقرأ هذه الجملة :

أراد الفيل الرمادى الكبير فى حديقة الحيوانات مزيداً من الفول المحمص :

(أ) ضع علامة « صح » أمام أهم ثلاث كلمات فى الجملة :

١ - حديقة الحيوان - محمص - الفول

٢ - الفول - أراد - الفيل

٣ - المحمص - أراد - الفول

(ب) ضع « صح » أمام الكلمات التى تظهر أن الفيل قد أخذ بعض الفول :

١ - أراد فول الحديقة

٢ - أراد الفول المحمص

٣ ـ أراد مزيداً من الفول

٤ ـ الفيل حمص الفول .

٢ ـ إقرأ الجملة الآتية :

جرى الطفل إلى السيرك ليرى المهرجين يقومون بحركاتهم المضحكة.

(أ) من قام بالحركات ؟

الولد ــ المهرجون ــ السيرك

(ب) لماذا جرى الطفل إلى السيرك ؟

ــ ليرى المهرجين ــ ليقوم ببعض الحيل

(ج) إلى أين جرى الطفل ؟

ــ إلى المهرجين ــ إلى السيرك

(د) ما الذى كان مضحكاً ؟

ــ الحركات ــ الولد ــ المهرجون

عدم القدرة على التكيف مع التركيبات المتنوعة فى الجملة :

أن التركيب المعقد للجملة قد يزيد من إرتباك القارئ المعاق وعدم مقدرته على فهمها . فقد تزداد الصعوبة التى يواجهها إذا كان الفاعل فى الجملة متأخراً ويمكن تشخيص هذه الصعوبة بإعطاء الطفل تمارين مشابهة لتلك التى شرحناها آنفاً والخاصة بفهم الجمل. مثال ذلك : أى الكلمات تعتبر إجابة للسؤال : « من الذى قام بالعمل » . فى الجملتين الآتيتين :

١ ــ عندما سمع أحمد الدوى مرة أخرى تذكَّر شيئاً .

٢ ــ قفز أحمد فى الماء البارد .

ومؤلفو كتب القراءة هم أنفسهم المسئولون عن ذلك . **فغالباً** مايستخدمون جملا مسرفة فى الطول والتعقيد بحيث لا يفهمها الطفل بوضوح بل قد يكون أسلوب الجمل غير جيد فى بعض الأحيان — ولكن على القارئ أن يتكيف مع التركيبات المتنوعة هذه إذا أراد أن يقرأ هذه المواد . وقد تفيد مثل هذه التمرينات فى إعطاء القارئ المرونة الكافية للتكيف مع مثل هذه التركيبات :

اقرأ كل جملة ثم قرر ما إذا كان الجزء الذى تحته خط يخبرك عن : متى — لماذا — كيف — ماذا — أين . ضع خطاً تحت الكلمة المناسبة :

١ — يملك أبى **المزرعة الكبيرة** ، متى — لماذا — كيف — ماذا — أين

٢ — لم يذهب أحمد إلى المدرسة **لمرضه** : متى — لماذا — كيف — ماذا — أين

٣ — ذهب عمى محمد إلى **الجرن الكبير** : متى — لماذا — كيف — ماذا — أين

٤ — جاء كل الأطفال **يجرون** : متى — لماذا — كيف — ماذا — أين

٥ — سيصل قطار فاطمة **الساعة السادسة** : متى — لماذا — كيف — ماذا — أين

وهناك تطوير للتمرين السابق بأن تطلب من الطفل أن يبحث عن الكلمة أو الكلمات التى تجيب على الأسئلة من الذى عمل الفعل ؟ أو أين فعله — ثم تطلب منه أن يكتب الكلمات التى تجيب على هذه الأسئلة مثال ذلك :

١ — ذهب الولد إلى السبورة ليكتب الكلمة .

٢ — قال المدرس : « كانت المسافة من المدرسة إلى الحديقة نصف ميل فقط » .

رقم الجملة	الكلمات التى تخبر عن	
	الفاعل	المكان
١	—	—
٢	—	—

وبطريقة مشابهة يمكن عمل تمرينات للإجابة عن الأسئلة : متى وماذا ولماذا وكيف . ويمكن تنويع هذا التمرين باستخدام جمل أو صيغ غير عادية وقد تؤخذ هذه الجمل من كتاب القراءة مباشرة أو تصاغ من الكلمات التى مرت بالطفل فى دروس القراءة وتوجد فى كتاب رسل Russel « وكارب» Karp (١٦٧) تمارين مشابهة يمكن محاكاتها كما أن تمارين الكتاب المصاحب لكتاب القراءة ذات فائدة فى هذا المجال .

الضعف فى فهم الوحدات الطويلة

غالباً ما نجد القارئ المعاق غير قادر على تفهم معنى الفقرة بوجه عام إذ أن هذا الطفل يميل إلى إعتبار كل جملة وحدة قائمة بذاتها لا علاقة لها بالجمل الأخرى فى الفقرة . ومن الممكن ، لمثل هـذا الطفل أن يقرأ الكلمات بفهم وكذلك الوحدات الفكرية والجملة كلها ومع ذلك لا يفهم حق الفهم المادة المترابطة التى تتكون الفقرة منها . وكذلك هناك بعض الأطفال غير القادرين على فهم العلاقة القائمة بين الفقرات المختلفة فى القصص ومختلف المواد القرائية الأخرى . وسوف نناقش فى هذا الفصل موضوع فهم الفقرات والقصص بوجه عام أما فى الفصل التالى فسوف نناقش بعض العيوب الخاصة فى مجال الفهم .

المعرفة المحدودة بالطريقة التى تتكون بها الفقرة : لكى يفهم الطفل الفقرة يجب أن يفهم العلاقة بين الجمل داخل الفقرة ، ويحتاج الكثيرون من الأطفال المعاقين فى الفهم أن يعرفوا طريقة تحديد الجملة الرئيسية فى الفقرة وهى الجملة التى تعبر عن الفكرة الأساسية فيها وأن يحددوا علاقة هذه الجملة بالجمل الأخرى التى توضحها أو تزيد من تفصيلاتها .

ويتركز التدريب العلاجى على أن نوضح للطفل كيف ترتبط الجمل فى الفقرة بعضها بالبعض الآخر ، ومما يفيد فى هذا المجال إعطاء تمرينات للطفل نطالب منه فيها أن يحدد العبارة التى تعطى المعنى العام لفقرة معينة - كما يمكننا أن نوجـه انتباهه إلى مختلف الأساليب التى يجرى بها تنظيم الفقرات : وعلينا أن نبدأ بأبسط أنواع الفقرات وهو النوع الذى تكون فيه الجملة الرئيسية فى بداية الفقرة ، وتتلوها جمل توضح الفكرة الرئيسية أما النوع الثانى من الفقرات فهو الذى يقدم عدداً من الحقائق أو الأفكار المترابطة ثم تأتى الجملة الرئيسية فى آخر الفقرة على صورة فكرة عامة . وغالباً ما يستخدم هذا النوع من الفقرات فى الكتابة العلمية .

وأخيراً هناك النوع الثالث من الفقرات الذى نقوم بتوضيحه للقارئ المعاق وهو النوع الذى يبدأ ببعض الأفكار ثم تتبع ذلك الجملة الرئيسية ملخصة لهذه الأفكار وفى آخر الفقرة جمل أخرى تطور الفكرة الرئيسية أو تقيدها . وغالباً ما يأتى هذا النوع من الفقرات فى قطع القراءة الخاصة بالمواد الاجتماعية .

ومن الواجب إعطاء الطفل أمثلة توضيحية عند تدريبه على ذلك . وبعد أن نعطيه هذه الأمثلة التوضيحية نطالب منه أن يضع خطاً تحت الجملة الرئيسية فى فقرات أخرى . وبالإضافة إلى تعرف الطفل على الجملة الرئيسية يجب أن نوجه انتباهه إلى الجمل الأخرى فى الفقرة وكيف أن هذه الجمل تطور الفكرة الأساسية بإعطاء مزيد من التفصيلات أو التركيز أو الشرح

أو المقارنة أو بتكرار الفكرة الرئيسية بصورة أخرى . ومن الأساليب المستخدمة فى مثل هذا التدريب أن نعطى أرقاماً للجمل داخل الفقرة ثم نقوم عن طريق الأسئلة والتحليل بمناقشة الدور الذى تقوم به كل جملة .

والفقرة الصحيحة هى التى تحتوى على فكرة رئيسية واحدة . ومن الممكن إستخدام طرق عدة لتدريب الطفل على التعرف على هذه الفكرة الرئيسية . ومن هذه الأساليب أن نعطى الطفل فقرة ونتبعها بثلاث جمل تكون إحداها الجملة الرئيسية أو العنوان المناسب الذى يعبر بصورة أفضل على ماتحتويه الفقرة . وعلى القارئ المعاق أن يحدد أى هذه الجمل أفضل وقد نطلب منه أن يكتب عنواناً لفقرة نعطيها إياه أو يكتب جملة تعبر عن موضوع الفقرة أو قد نعطيه فكرة رئيسية ونطلب منه أن يكتب فقرة تدور حولهـا مستخدماً جملا أخرى تزيد الجملة الرئيسية توضيحاً وتفصيلا . وهناك طريقة أخرى وهى أن نعطيه فقرة فيها جمل مناسبة بإستثناء جملة واحدة ونطلب منه أن يضع خطاً تحت الجملة الرئيسية ثم يشطب الجملة التى لاتتمشى مع الفقرة .

وليس من شك فى أن فهم القارئ للفقرة بوجه عام أمر أساسى فى عملية القراءة . ويبدأ فى الصف الثالث الإبتدائى تدريب الطفل على تفهم الفقرة ثم يستمر تدريبه فى السنين التالية بحيث يصبح هذا التدريب أمراً معتاداً فى المرحلة المتوسطة .

عدم القدرة على ربط أجزاء المختارات الطويلة : لكى يتفهم الطفل المختارات الطويلة يجب أن ندربه على تفهم العلاقة القائمة بين الفقرات المتتالية . ففى المختارات الجيدة التى تعرض موضوعاً معيناً نجد أن الفقرة الأولى غالباً ماتقدم للموضوع بحيث تعرض السبب الذى دعا إلى كتابته أو الفكرة التى سيعالجها الموضوع ثم تأتى الفقرات التالية فتعطى

تفصيلات فى تتابع منطقى . أما الفقرة الأخيرة أو الفقرتان الأخيرتان فغالباً ماتعطى النتيجة أو الخاتمة أو قد تلخص ماسبق ذكره . أما بالنسبة للقصص فغالباً ماتنقسم إلى أجزاء ثلاثة :

(أ) مقدمة القصة وتعطى فكرة عن زمنها أو مكانها أو كليهما وفى بعض الأحيان تعطى فكرة عن أشخاص القصة .

(ب) تتبع ذلك أحداث القصة التى تسرد لنا ماجرى فى ذلك المكان أو الزمان .

(ج) الفقرة الأخيرة وهى غالباً ماتسرد خاتمة الأحداث .

وعلى المدرس القائم بالعلاج أن يساعد فى تنمية هذا الإحساس القصصى عند الطفل حتى يمكنه أن يفهم بصورة أفضل العلاقة القائمة بين الفقرات ويصبح قادراً على تحديد الأجزاء الرئيسية الثلاثة التى تتكون منها القصة أو المادة المعروضة وللمقترحات بين الفقرات :

١ — اشرح الأجزاء الأساسية الثلاثة للقصة مبيناً هذه الأجزاء فى إحدى القصص التى قرأها الأطفال وضع عدداً من الأسئلة حول كل جزء من هذه الأجزاء بحيث تدور هذه الأسئلة حول محتويات كل جزء من أجزاء القصة .

٢ — درب القارئ المعاق على التعرف على التعبيرات الإنتقالية التى غالباً ماتبدأ الفقرة بها . وهى التعبيرات التى تسبق الفكرة الأساسية أو الموضوع الأساسى للفقرة الجديدة . وغالباً ماتستخدم التعبيرات التالية فى بداية الجملة الرئيسية :

(أ) ولكن حدث شئ آخر

(ب) ثم إتجه نحو

(ج) وعندما حدث ذلك اتجه ....

٣ - درب الطفل على كتابة جملة واحدة يعبر بها عن الفكرة الرئيسية فى كل فقرة من فقرات القصة أو المقال . ثم أطلب منه أن يربط هذه الجمل مع بعضها البعض فى صورة متناسقة مستخدماً تعبيرات إنتقالية .

وقد يكون من المفيد أن نطالب من الطفل بعد قراءته للمادة التى تعرض موضوعاً معيناً أن يقوم بتلخيصه بحيث يذكر الفكرة الأساسية والأفكار الأخرى الموضحة لها .

الملخص :

القراءة تعنى الفهم — ولكى يتم ذلك يجب أن يفهم الطفل الكلمات والوحدات الفكرية والجمل والفقرات والوحدات الطويلة . وعلى من يطلع بمهمة التدريب على الفهم أن يقوم بوضع برنامج يضع فى إعتباره هذه النواحى جميعها فى إطار متكامل منطقى . .

ويأتى الاستماع مع الفهم قبل القراءة مع الفهم فى المراحل الأولى ثم تلحق الأخيرة بالأولى بمرور الوقت وبإزدياد التدريب على القراءة ثم يحدث بعد ذلك أن تصبح القدرة على القراءة مع الفهم فى المقدمة وذلك بالطبع نتيجة التدريب المتصل . والهدف من التدريب على القراءة هو الوصول إلى هذا المستوى بأسرع ما يمكن .

ويتوقف الفهم على وجود مجموعة من المدركات أو المعانى التى يتم الحصول عليها بالتجربة . وعند إكتشاف نقص ما فى هذا المجال يجب أن نقوم بعلاجه بالمدرسة بقدر الإمكان . وتأتى التجربة المباشرة فى المرتبة الأولى أما التجارب غير المباشرة فتدعم التجربة المباشرة وتثريها . وتستهدف هذه التجارب تكوين مدركات مرتبطة بكلمات معينة يمكن للقارئ المعاق أن يستخدمها فى تفكيره أو حديثه أو قراءته أو كتابته أو استماعه .

ومن الأساليب الفنية المستخدمة فى تعليم معانى الكلمات التدريب على

استخدام مؤشرات السياق وتشجيع الطفل على القراءة الواسعة وعلى معرفة معانى الكلمات التى يقرأها وملاحظة تعريف المؤلف لهذه الكلمات فى بعض الأحيان ودراسة الكلمات دراسة منتظمة وإستخدام المعجم . ولكى تكون هذه الأساليب فعالة يجب أن تتم فى إطار سياق معين .

ولكى يفهم الطفل الجمل عليه أن يفهم الكلمات والعلاقات القائمة بينها . وعليه كذلك أن تكون قراءته فى وحدات فكرية وأن يفسر معانى علاقات الترقيم ويفهم التعبيرات المجازية والتعبيرات الرمزية والتركيبات المختلفة للكلمات . وتقوم التدريبات العلاجية فى هذا المجال على تمارين يعدها المدرس بنفسه . ويتوقف فهم الفقرة على فهم الطفل للجمل المكونة لها والعلاقة القائمة بين هذه الجمل المختلفة . وكذلك يتوقف فهم الوحدات القرائية الطويلة على فهم الفقرات التى تتكون هذه الوحدات منها ومعرفة العلاقة القائمة بينها .

الفصل الرابع عشر

التغلب على الصعوبات الخاصة فى الفهم

الفصل الرابع عشر

التغلب على الصعوبات الخاصة فى الفهم

ناقشنا فى الفصول السابقة الصعوبات الخاصة بالفهم التى تؤثر على تحصيل القارئ المعاق بوجه عام . ولاحظنا كيف أن عجز الطفل فى التعرف على الكلمات وفى العمليات الأساسية للفهم يعوقانه عن القراءة الفعالة لأية مادة قرائية . ومالم يتخلص الطفل من هذا العجز يتوقف نمو قدرته فى القراءة . والقراء المعاقون الذين قمنا بدراستهم حتى الآن هم أولئك الذين يعانون من عجز معوّق يتسم بالتعقيد . وغالباً ما تكون معاناتهم من الشدة والتعقيد والتأثر بعدد من المعوقات المختلفة الأخرى لدرجة أنهم يحتاجون إلى علاج مستفيض .

أما بالنسبة لهـــذا الفصل والفصول التى تليه فسوف نناقش القراء المعاقين الذين يمكن وصفهم بأن لديهم عائقاً خاصاً محدداً . وهم فى حاجة إلى تصحيح بعض نقاط الضعف فى قدرتهم على القراءة إذا أرادوا أن يصلوا إلى مرحلة النضج القرائى ويحققوا بصورة مقبولة ذلك الإتصال الذى يتم عن طريق القراءة بين المؤلف والقارئ . والقراء المعاقون الذين سنقوم بدراستهم هنا هم فى أساسهم جيدون فى قراءتهم ولكن يعانون من مشاكل محددة يجب أن يتغلبوا عليها إذا أرادوا أن يحققوا أقصى فائدة من قدرتهم على القراءة . وفى وسع مثل هذا القارئ المعاق — بل ومن الواجب عليه — أن يحصل على تدريبات علاجية داخل الفصل أو المدرسة أو مركز القراءة العلاجى .

وهكذا فإن التدريب العلاجى الذى سنناقشه فى هذه الفصول ذو أهمية

خاصة بالنسبة للبرامج التعليمية فى المدارس الإعدادية والثانوية والمعاهد العليا . وغالباً ما تكون هذه العوائق الخاصة — التى يمكن التغلب عليها — حجر عثر فى سبيل تقدم هؤلاء التلاميذ فى مجال التعليم بوجه عام .

وسوف نناقش فى هذا الفصل المعوقات الشائعة فى مجال قدرات الفهم والمهارات الدراسية الأساسية والمواد التحصيلية فى مختلف العلوم وذلك على النحو الآتى :

١ — معوقات القدرات الخاصة بالفهم :

(أ) عدم القدرة على تحديد مكان المعلومات التى سبق قراءتها والإحتفاظ بهذه المعلومات فى الذاكرة .

(ب) عدم الإدراك الكافى لطريقة تنظيم المادة المقروءة .

(جـ) القدرة المحدودة على تقييم ماتمت قراءته .

(د) عدم اكتمال القدرة على تفسير محتويات المادة المقروءة .

(هـ) عدم وجود القدرة على التذوق .

٢ — النمو غير الكافى للمهارات الدراسية الأساسية :

(أ) عدم وجود المهارات الضرورية لتحديد مصادر المعلومات .

(ب) عدم الكفاءة فى إستخدام مصادر المعلومات الرئيسية .

(جـ) القدرة المحدودة على تفسير الصور والجداول .

(د) العجز فى الأساليب الفنية المتنوعة لتنظيم المعلومات .

٣ — العجز فى قراءة مختلف المواد التحصيلية :

(أ) فى المواد الاجتماعية والعلوم والرياضيات والأدب .

المعوقات الخاصة فى مجال الفهم :

تتم عملية الفهم نتيجة عدد من القدرات الأساسية وتشمل هذه القدرات المهارة فى التعرف على الكلمات ومعانيها وتجميع الكلمات فى صورة وحدات فكرية والتركيز المناسب على بعض هذه الوحدات الفكرية من أجل فهم المعنى الكامل للجملة . وعلاوة على ذلك فإن قدرة القارىء على إدراك العلاقة بين الجمل هى التى تمكنه من إدراك معنى الفقرة كما أنه عندما يدرك العلاقة القائمة بين الفقرات المختلفة يمكنه عندئذ أن يفهم معنى القطعة القرائية كلها .

وعلى الرغم من أن هذه المهارات الأساسية للفهم تعتبر حجر الأساس فى عملية القراءة إلا أنها وحدها غير كافية . إذ يحتاج القارىء إلى عدد من القدرات المتنوعة للفهم مع مرونة كافية فى إستخدامها . ونحن نلاحظ لسوء الحظ عدداً كبيراً من البالغين لم تمكنهم البرامج الدراسية التى مروا بها من أن يكتسبوا تلك المرونة الضرورية فى إستخدام قدراتهم الخاصة للفهم . فهناك بعض القراء الذين يقرأون كل مادة قرائية كما لو كان عليهم أن يحتفظوا فى ذاكرتهم إلى الأبد بكل التفاصيل التوضيحية . إن هؤلاء لم يدربوا أنفسهم على تنظيم الحقائق التى يقرأونها بحيث يمكنهم أن يستخلصوا منها أحكاماً عامة ولم ينموا قدرتهم على تقييم الحقائق أو إنعام الفكر فيها . وهناك آخرون لا يقرأون إلا من أجل المتعة ولا يحتفظون فى ذاكرتهم إلا بأقل القليل من تلك المواد القرائية التى يجب أن تقرأ لتحقيق أهداف أكثر تحديداً .

عدم القدرة على تحديد مكان المادة التى سبق قراءتها والإحتفاظ بها فى الذاكرة :

إن هذه المجموعة من قدرات الفهم الخاصة فى حاجة إلى قراءة دقيقة تتسم بالعناية الفائقة . وهى تشمل عدداً من القدرات الخاصة للفهم وهى

القدرة على إسترجاع بعض المعلومات المحددة وملاحظة التفاصيل داخل قطعة معينة والإحتفاظ بالأفكار الرئيسية فيها وإستخدام الحقائق للإجابة على أسئلة محددة وإيجاد الرد المناسب لإثبات نقطة معينة أو الإجابة على سؤال ما . ويبدأ نمو هذه القدرات الخاصة للفهم منذ قيام الطفل فى المراحل الأولى بالإجابة على ما يعطى له من تعيينات خاصة بالقراءة ويستمر هذا النمو طالما حظى الطفل بتدريب منظم لها . ولكن العديد من الأطفال يخفقون فى إكتساب الدقة الكبيرة فى تحديد مكان المعلومات والإحتفاظ بها فى الذاكرة . ومن ناحية أخرى نجد كثيرين آخرين يتسمون بالدقة البالغة . وعلينا أن نشجع هذه الفئة الأخيرة على قراءة مادة سهلة نسبياً بغرض التسلية وتوقع ما سيحدث أو للحصول على الخلاصة العامة للقصة أو القطعة المقروءة .

أما الأطفال الذين تعوزهم الدقة الكافية فى القراءة أو الذين لا يمكنهم تذكر التفاصيل الموجودة بالقطعة عندما يكون تذكر هذه التفاصيل أمراً مطلوباً منهم فمن الواجب أن نعطيهم مادة قرائية تتطلب جمع الحقائق والإهتمام الكبير بالتفاصيل ثم نطلب منهم إستخدام هذه الحقائق . ويجب أن نختار لهؤلاء مادة قرائية تحتوى على قدر كبير من المعلومات ولهذا فإن القطع المختارة من المواد العلمية أفضل من المختارات القصصية . كذلك يمكن إعطاؤهم مقتطفات من المواد الاجتماعية بشرط أن تستهدف إعطاء قدر من المعلومات لا مجرد إعطاء إنطباع عام . وبإختصار فإن المادة المفيدة لمثل هؤلاء هى التى تتضمن قدراً كبيراً من الحقائق والمعلومات .

ويجب على المدرس أن يحتفظ برسم بيانى يظهر النسبة المئوية للإجابات الصحيحة للتلميذ فى كل مرة . والأطفال فى مختلف المستويات القرائية معرضون لأن تكون خبراتهم أو فعالياتهم غير كافية بالنسبة لهذه القدرة الخاصة للفهم . ومن الواجب أن تكون المادة القرائية التى تعطى لهؤلاء الأطفال لتدريبهم على الإهتمام بالتفاصيل أقل قليلا فى مستوى صعوبتها من المادة المناسبة لمستواهم القرائى . ولكن ليس من الضرورى أن تكون

من السهولة بحيث تتمشى مع درجتهم فى هذه القدرة بالذات . ونعنى بهذا أنه إذا كان هناك طفل يؤهله عمره الزمنى وذكاؤه لأن يلتحق بالصف الخامس الابتدائى وكانت قدرته فى القراءة بوجه عام فى مستوى الصف الرابع الابتدائى ولكن قدرته على إسترجاع المعلومات المحددة فى مستوى الصف الثانى الابتدائى فليس من الضرورى أن نعطيه مادة قرائية فى مستوى الصف الثانى الابتدائى ولكن يجب أن تكون هذه المادة أسهل قليلا من المادة المناسبة للصف الرابع الإبتدائى .

وفيما يلى عينات لبعض أنواع الأسئلة التى تستهدف التدريب على تحديد مكان المعلومات والاحتفاظ بها :

١ — اقرأ القصة وأذكر ما ترويه من حقائق عن « البلبل » .

٢ — اقرأ القطعة وأذكر كل الأشياء التى يستخدمها « العصفور » فى بناء عشه .

٣ — اقرأ القطعة وأذكر النواحى التى استخدم الهنود الحمر البقر فيها .

٤ — أعد قراءة القصة لترى مزيداً من الحقائق عن الحيوانات التى جاءت بها وأضف أسماء هذه الحيوانات إلى قائمة الحيوانات لديك .

٥ — أبحث عن الجمل التى تثبت أو تنفى المعلومات الآتيـة ثم اقرأ هذه الجمل :

(أ) يزن سبع البحر الكبير حوالى ٣٠٠ كيلو جرام .

(ب) قد يبلغ طول الفيل الكبير مترين ونصف .

(ج) ينام الكنغر الصغير فى جيب ببطن أمه .

(د) يزيد وزن الكنغر البالغ عن وزن سبع البحر .

(هـ) تحب القردة السباحة .

٦ - إقرأ القطعة لتتعرف على حياة الهنود الحمر - أين يعيشون وماذا يأكلون وكيف يعدون طعامهم وماذا يلبسون وماهى الأدوات التى يستخدمونها .

عدم الإدراك الكافى لطريقة تنظيم المادة المقروءة :

تشترك المهارات الخاصة بهذا النوع من أنواع الفهم فى أن السمة الغالبة عليها هى القدرة على إدراك ماهنالك من تنظيم أو علاقة بين الحقائق المقروءة . ويتضمن ذلك القدرة على التصنيف وعمل قوائم بالحقائق المختلفة بطريقة معقولة ومعرفة التتابع الزمنى للأحداث وتنفيذ عدة توجيهات متتالية مرتبطة مع بعضها البعض والإحساس بعلاقات الترابط القائمة والتمييز بين الأفكار الرئيسية والحقائق المرتبطة بها . وقد تكون هذه الأنشطة مضنية ولكنها مهمة . ويبدأ التدريب على تنظيم الحقائق منذ فترة ماقبل القراءة عندما يطلب من الأطفال تقسيم صور الحيوانات إلى أقسام كأن يضع الطفل فى ناحية صور الحيوانات التى يراها فى الحقل وفى ناحية أخرى صور الحيوانات التى توجد فى الغابة أو عندما تطلب من الطفل أن يرتب الصور حسب تتابعها الزمنى . وهناك من الأطفال مايخفقون فى تنمية القدرة على الإحساس بتنظيم الأفكار التى يحصلون التى يحصلون عليها من القراءة أو الإحساس بالعلاقة بين هذه الأفكار . وهذا عائق كبير يعوق دون الإستفادة من قراءة المادة المطبوعة . ويحتاج مثل هؤلاء الأطفال إلى جهد علاجى حتى ننمى كفاءتهم فى هـذا المجال من مجالات الفهم .

من الطبيعى أن تتضمن المادة المقروءة التى تستخدم لتنمية هذه القدرات عدداً كبيراً من الحقائق حتى يقوم الأطفال بتنظيمها وربطها بعضها ببعض . وتوجد فى كتب القراءة الأولية الحديثة فصول يمكن استخدامها لتدريب القارئ المعاق على طريقة قراءته للمادة العلمية

ومختارات المواد الاجتماعية ، وفى كتب المدرس أنواع متعددة من التمرينات التى يمكن استخدامها لتنمية هذه القدرات ، وعلى المدرس المعالج أن يجعل الطفل يقوم بالقراءة بغية تحقيق هدف معين وهو تنظيم الحقائق التى يقرأها وعليه أيضاً أن يتتبع مدى نجاح الطفل أو إخفاقه فى ذلك .

وفيما يلى بعض الأهداف التى تساعد على تدريب الطفل أن يحس بما هناك من تنظيم وعلاقة بين الأفكار أو المعلومات :

١ — اقرأ عن هذه الحيوانات لتكون ملخصاً يوضح أين تعيش وماذا تأكل وكيف نتعرف عليها وكيف تدافع عن نفسها و ما هى أعداؤها وكيف تستعد لمواجهة الشتاء .

٢ — اقرأ كى تعد قائمة بما يلى :

(أ) الأضرار التى تنجم عن الفيضانات .

(ب) الوسائل المستخدمة لتجنب هذه الأخطار .

٣ — اقرأ كى تعد ملخصاً لثلاث مشاكل خاصة بحماية التربة ذكرتها القطعة .

٤ — اقرأ كى تلخص المعلومات التى جاءت عن البترول والتى تتعلق بالعناوين التالية : كيف تكون البترول ، وكيف تحدد أماكن آبار البترول وكيف يتم الحصول على البترول من باطن الأرض . استخدامات الزيت — وكيف يمكننا أن نحافظ على إحتياطى الزيت عندنا .

٦ — اقرأ هذه القطعة وأذكر الخطوات التى تتخذ عند أخذ بصمة لإصبعك .

٦ — اقرأ كى تتعرف على الخطوات التى اتبعها تشارلز هول فى

تجاربه للوصول إلى طريقة رخيصة لتحويل السبيكة إلى الومنيوم . واعمل قائمة بهذه الخطوات .

٧ — اقرأ كي تبين أوجه الشبه وأوجه الخلاف بين حياة الطفل الذى يعيش بجوار البحر فى بريطانيا وفى الخليج العربى .

القدرة المحدودة على تقييم ماتمت قراءته (المقروء) :

لاتتضمن هذه المجموعة من قدرات الفهم مجرد قراءة ما يقوله الكاتب وفهمه بل تتضمن أيضا التفكير فيه وإصدار حكم نقدى عليه . وهذا يشمل بعض القدرات الخاصة مثل التفرقة بين الخيال والحقيقة ووجهة النظر وإصدار الحكم على أفكار الكاتب ومدى صدقها ومعقوليتها ، والإحساس بالمعنى الضمنى لما يكتب ، وإيجاد علاقة سببية بين الأحداث ، والمقارنة بين الأحداث أو الآراء والحكم على مدى صحة المادة المقروءة والاستجابة النقدية للمادة المقروءة . وهذه القدرات — شأنها شأن كافة قدرات القراءة تبدأ فى النمو من بداية تعلم القراءة وتستمر فى نموها طالما استمر نمو القدرة على القراءة . ويبدأ المدرس بسؤال الطفل عما إذا كانت القصة حقيقية أم خيالية فى نفس الوقت الذى يبدأ فيه تدريبه على قراءة هذه القصة . والشخص الذى يتعلم القراءة دون أن يتدرب على التفكير فيما يقرأ قد يصل إلى نتائج خاطئة من قراءته . ولهذا فمن الواجب أن يعطى الطفل الذى يعجز عن القراءة النقدية وعن الحكم على ما يقرأ علاجاً يمكنه من التغلب على هذا النقص . ذلك أن القراءة النقدية تنمو نمواً مطردا وليس من الواجب أن نتركها للظروف .

وأفضل مادة يمكن استخدامها للتدريب على القراءة النقدية هى تلك المادة التى كتبت من أجل التأثير على وجهة نظر الآخرين . وقد لاتكون هذه المادة متاحة بالنسبة للسنين الأولى من المرحلة الإبتدائية . ومع ذلك فحتى فى هذه السنين المبكرة يمكن القيام ببعض القراءات النقدية . فغالبا

ما تكون هناك بعض الأفكار الضمنية التى لاتذكر صراحة كما أن المادة فى هذه المرحلة تتضمن فى الغالب علاقة سببية بين الأحداث . كما يمكن فى كثير من الأحيان إجراء مقارنات بين الحقائق أو الآراء . وباختصار فإن أى مادة قرائية تكون فى المستوى القرائى للطفل تصلح لكى تستخدم من أجل تدريبه على تقييم مايقرأ وتنمية هذه القدرة لديه . كما أن عدداً من قطع الفهم الموجودة فى كتب القراءة الأساسية تتطلب من الطفل أن يعيد القراءة كى يصدر أنواعاً مختلفة من الأحكام . وإليك بعض التمارين التى تدرب الطفل على إصدار الحكم والتقييم والتفكير فيما يقرأ :

١ — أطلب من الطفل بعد أن يقرأ قصة خيالية عن الحيوانات أن يعيد قراءة القصة ليميز بين الأقوال الواقعية والأقوال الأخرى الخيالية .

٢ — أطلب من الطفل بعد قراءته لعناوين القصص أن يقرر ما إذا كان من المحتمل أن تكون قصصاً واقعية أم خيالية .

٣ — أطلب من الطفل أن يذكر ما إذا كان من المحتمل بالنسبة لقصة ما أن تكون قصة حقيقية وقعت أحداثها أم لا — مع ذكر السبب .

٤ — أطلب من الطفل أن يذكر أى الفقرات التى قرأها فى قصة واقعية يحتمل أن تكون أحداثها قد حدثت فعلا أم لا .

٥ — أطلب منه أن يحكم على بعض الجمل الخبرية ليقول أيها صحيح وأيها خطأ .

٦ — أطلب من الطفل أن يبحث فى القطعة عن الجمل التى تبرهن نقطة معينة وأن يقرأ هذه الجمل دون سواها .

٧ — أطلب من الطفل بعد قراءته قطعة عن الشعوب القديمة مثلا أن يذكر لماذا كانوا يفضلون أن يأخذوا ثمناً لبضائعهم على صورة قمح لا على صورة نقود .

٨ — أطلب من الطفل أن يعبر عن رأيه فى وجهتى نظر مختلفتين .

٩ — أطلب منه أن يجد الحقائق التى لها صلة بموضوع ما .

١٠ — أطلب منه أن يقرأ ما قاله أشخاص القصة ليذكر أى هذه الأقوال تعبر عن حقائق وأيها تعبر عن وجهة نظر القائل .

عدم اكتمال القدرة على تفسير محتويات المادة المقروءة :

تتكون هذه المجموعة من قدرات الفهم من أنواع القراءة التى تظهر مدى قدرة القارئ على فهم ماهو وراء ماكتبه المؤلف . وهى تختلف عن المجموعة الخاصة بتنظيم المادة المقروءة فى أنها تتطلب من الطفل أن يستنتج أفكاراً جديدة من المادة الى يقرؤها . فالقراءة من أجل تفسير محتويات المادة المقروءة تتضمن فهم أهمية المادة وإستنتاج مالم يذكره الكاتب صراحة فى كتابته وتوقع ماستسفر عنه أحداث معينة ذكرها المؤلف وتكوين رأى خاص فيما كتب واستنتاج وجود علاقات زمنية أو مكانية بين الأحداث. أن قدرات الفهم هذه تحتاج من القارئ أن يعيد تنظيم المعلومات والأفكار حتى يمكنه أن يوجد علاقات جديدة بينها. ويمكن فى تدريبات ماقبل القراءة — أن يطلب المدرس من الطفل أن يدرس مجموعة من الصور المترابطة وأن يختار من الصورتين الأخيرتين واحدة تكتمل بها مجموعة الصور على أفضل وجه . أوقد يطلب منه المدرس أن يقول ماذا سيفعل إذا هو رأى كلبه يحفر بقدمه فى الحديقة . من هذه البداية المتواضعة يبدأ الطفل فى تنمية قدرته على الحكم وإبداء الرأى فى مواضيع أكثر أهمية وخطراً .

أن بعض الأطفال ذوى القدرة الجيدة على القراءة قد يجدون من الصعوبة أن يفسروا مايقرأون . والمادة التى يجب إستخدامها لتدريب

الأطفال على تنمية قدراتهم هذه هي تلك التي تحتاج إلى التفكير وإصدار الحكم كما يمكن تنمية هذه القدرات بأن نضع أهدافاً للطفل تتطلب منه التفكير فيما يقرأ . وعلى الطفل أن يتعلم كيف يفهم الحقائق والأفكار التي يقرؤها ثم يعيد تنظيمها وإدراك علاقات بينها لم تكن مذكورة بوضوح أن مادة العلوم والمواد الاجتماعية تعطى فرصاً كبيرة لمثل هذه التدريبات . بل من الممكن كذلك إستخدام المادة القصصية والمقالات التي كتبت بعناية للتدريب وتنمية هذه القدرات .

ويحتاج التدريب العلاجي في هذا المجال أن نجعل الطفل يقرأ مادة أو نضع له هدفاً يضطره إلى التفكير فيما يقرأ . وإليك بعض الأهداف التي يمكن إستخدامها لتشجيع الطفل على تفسير مايقرأ :

١ - أطلب من الطفل أن يتوقع نهاية للقصة التي قرأها .

٢ - أطلب من الأطفال بعد أن يقرأوا قصة عن صلاح الدين الأيوبي أن يذكروا لماذا كان إنتصاره على الصليبين مهما ؟ .

٣ - أطلب منهم بعد قراءة تاريخ الخلفاء الراشدين أن يذكروا ما إذا كانوا يفضلون لو عاشوا في ذلك الوقت ولماذا ؟ .

٤ - أطلب منهم أن يختاروا شخصاً يحبون مصادقته من بين شخصين قرأوا عنهما ولماذا ؟

٥ - اطلب من الأطفال أن يذكروا لك النتائج الهامة لبعض المخترعات الحديثة مثل الطباعة والنور الكهربي وآلات الإحتراق الداخلي وماشابه ذلك .

٦ - أطلب منهم أن يستنتجوا تأثير الظروف المناخية على أسلوب حياة الناس .

٧ — أطلب منهم أن يقرأوا ليستنتجوا بعض النتائج العامة من الحقائق العلمية التى قرأوها .

عدم القدرة على التذوق :

تعتبر هذه المجموعة من القدرات مختلفة بعض الشئ عن سابقتها . ذلك أن المجموعات الأربع السابقة تتطلب فهم المعلومات وتذكرها وتنظيمها والحكم على مدى صحتها وتفسيرها . أما القدرة على التذوق فهى تهتم بالناحية الجمالية فى المادة المقروءة . ومن الضرورى كى يتذوق الشخص المادة التى يقرؤها أن يفهم المشاعر التى عبر عنها المؤلف ويعرف تتابع أحداث القصة وماتحويه بعض مواقفها من سخرية وتكوين بعض الإنطباعات الحسية عن هذه المواقف وفهم صفات كل شخصية من شخصيات القصة أو تستهدف برامج القراءة الرئيسية والبرامج الأدبية الموجهة تنمية هذه القدرات .

فالطفل الذى لايمكنه أن يرى فى مخيلته المنظر الذى يصفه الكاتب أو يحس بشعور الشخصية التى قرأ عنها أويامس روح الفكاهة فى موقف ساخر هو طفل ضعيف فى هذه الناحية من نواحى الفهم على الرغم من قدرته الكبيرة فى غيرها من النواحى والمختارات الأدبية الرفيعة والقصص القصيرة والمختارات الأدبية وماشابهها هى أفضل مايمكن استخدامه لتنمية هذه القدرة . وعلى المدرس أن يشجع الطفل على أن يقرأ مستهدفاً تقييم مايقرأه . والمادة القرائية الزاخرة بالحقائق العلمية قليلة الجدوى فى هذا المجال .

ويذكر بوند وهاندلان Bond and Handlan (٢٥) مثلا للأخطاء التى قد تحدث داخل الفصل عند تدريس قطعة شعرية كان من المستحسن

استخدامها لتنمية القدرة على التذوق عند **التلاميذ** :

وإليك قصة ماحدث : « كان التلاميذ يقرأون قصيدة شعر لألفريد نويز Alfred Noyes عنوانها « قاطع الطريق » . ووقفت المعلمة أمـــام الفصل لمدة ٣٥ دقيقة تسأل أسئلة على النحو الآتى : ما اسم الفتاة ؟ — مالون شعرها ؟ ماذا كان يلبس قاطع الطريق وكانت تردد مثل هذه الأسئلة مراراً وتكراراً كما كانت تؤنب التلاميذ الذين لايحسنون الإصغاء وتطالب من بعضهم أن يغير مكانه حتى ينتبه بصورة أفضل . ولم يحدث مثلا أن وجد الطفل فرصة أثناء الدرس ليرى أن إيقاع النغم فى القصيدة يعكس وقع أقدام حصان قاطع الطريق وهو يقترب — ولم يحدث مثلا أن وجد الطفل فرصة ليتمتع بالقصة أو يتذوق جمال مابها من وصف بديع . أن مثل هذا الأسلوب فى التدريس لايساعد الطفل على فهم القطع الأدبية أو التمتع بما فيها من جمال .

ولكى توجد عند الطفل القدرة على التذوق يجب على المدرس أن يختار أولا المادة التى يمكن لهذا الطفل المعاق أن يقرأها والتى يمكنها أن تستهويه ولحسن الحظ أن الطفل يعانى معاناة خاصة من عدم القدرة على التذوق غالباً ما يكون ذا كفاءة لابأس بها فى المهارات الأخرى للقراءة ويمكن إعتباره بوجه عام قارئاً يتسم بالكفاءة . ففى وسعه أن يقرأ مادة تتمشى مع نموه الذهنى بوجه عام . ولكنه يحتاج إلى مساعدة خاصة فى مجال القدرة على تقييم نغم معين أو حبكة قصصية أو تتابع أحداث كما يحتاج إلى تنمية قدراته على إدراك سمات الشخصيات القصصية المختلفة أو تكوين صور حسية لمختلف المناظر التى يضعها الكاتب . ويجب أن تكون المادة المستخدمة فى تدريب الطفل على التذوق مناسبة لسنه وجذابة له . فمثل هذا الطفل لايكون متخلفاً فى القراءة بوجه عام ولا

يعانى من عجز أساسى فى مهاراته وقدراته ولهذا فإن العجز فى التذوق هو فى الغالب العجز الوحيد الذى يعانى منه فمن الواجب أن يحظى بأكبر قدر من الإهتمام .

وعلى الرغم من أنه من الضرورى لتنمية القدرة على التذوق أن نوجه الطفل نحو قراءة مادة ذات قيمة جمالية إلا أنه من الممكن القيام بأنشطة أخرى كذلك . وإليك بعض هذه الأنشطة :

١ — إقرأ القصة لتدرك المنظر الخلفى الذى يمكن رسمه على لوحة حائطية .

٢ — إقرأ القصة للاشتراك فى تمثيل إحدى شخصياتها .

٣ — إقرأ عدداً من القصص لإختيار قصة منها تصلح للتمثيل .

(لكى يفعل الطفل ذلك عليه أن يحس بأحداث القصة ويكوّن صورة ذهنية للمناظر ويفهم شخصياتها)

٤ — إقرأ القصة لتعمل منها حواراً قصيراً تشترك مع زملائك فى تقديمه بالفصل .

٥ — إقرأ القصة لتعد منها تمثيلية قصيرة تصلح للتقديم بالإذاعة أو التليفزيون .

٦ — أطلب من الطفل أن يصف لك شعور إحدى شخصيات القصة .

٧ — أطلب من الطفل أن يصف لك الأصوات أو الروائح التى صادفها طفل من أطفال القصة خرج إلى البحر فى قارب صغير .

٨ — حدد بعض الكلمات الوصفية فى القصة .

٩ — إقرأ لتشارك فى خاطرة معينة .

١٠ — إقرأ لتستمتع بالقصة .

النمو غير الكافى لمهارات الدرس الأساسية :

قد يوجد لدى الطفل عائق خاص فى مهارات الدرس الأساسية . فقد يكون هذا الطفل قارئاً ممتازاً بوجه عام ولكنه قد لا يقدر على :

(أ) تحديد مصادر المعلومات .

(ب) إستخدام مصادر المعلومات الرئيسية .

(حـ) تفسير الصور أو الجداول .

(د) تنظيم المعلومات التى يحصل عليها فى صورة تمكنه من إستخدامها مستقبلا .

ومن الواجب تمكين الطفل من علاج ضعفه فى هذه النواحى كى يتمكن من الاستفادة أكبر فائدة من القراءة .

ولتشخيص ضعف الطفل فى هذه النواحى يجب أن يتخذ المدرس المعالج خطوتين أساسيتين أولا : استخدام إختبار مقنن — وقد شرحنا فى الفصل الخامس بعض هذه الإختبارات المقننة كما ذكرنا بالملحق قائمة بها . وسوف تحدد هذه الإختبارات بوجه عام المجال الذى يعانى منه الطفل من بين الحالات السابق ذكرها . ولكن هذه الاختبارات لا تحـدد طبيعة هذا الضعف ولا الأساليب العلاجية التى يمكن اتخاذها لعلاجه . فقد تظهر هذه الاختبارات مثلا أن الطفل غير قادر على تحديد مصادر المعلومات ولكنها لاتحدد ما إذا كان هذا الضعف راجعاً إلى عدم قدرته على البحث الأبجدى المفهرس عن المعلومة أو إلى إخفاقه فى الوصول إلى الكلمة الرئيسية فى العبارة أو إلى عدم معرفة الكتاب الذى يمكنه أن يحصل منه على هذه المعلومات . وهكذا فإن هـذه الاختبارات المقننة تعطيك تشخيصاً عاماً وتكشف لك عن المهارة التى تحتاج إلى مزيد من التحليل لتصل إلى التشخيص الكامل للضعف .

أن كل مهارة من مهارات الدرس الأساسية التي ذكرناها مكونة من عدة أجزاء . وعلى المدرس أن يعرف بدقة أين يوجد الضعف إذا أراد أن يكون علاجه فعالا وألا يضيع الوقت في علاج نواح يتقنها الطفل .

والخطوة الثانية هي أن تراقب الطفل أثناء عمله في نطاق ناحية الضعف لديه . ويحتاج هذا إلى مشاهدة نماذج من أنشطته في هذه الحالات ، فإذا اتضح مثلا أنه ضعيف في استخدام مصادر المعلومات الأساسية فربما كان ذلك راجعاً إلى أنه لا يعرف ما إذا كانت المعلومة التي يبحث عنها موجودة في دائرة معارف أو قاموس أو أطلس أو في تقويم فلكي أو في دليل التليفونات أو في مرجع معروف .. إلخ ، ولهذا ففي وسع المدرس المعالج أن يعرف منطقة الضعف عند التلميذ إذا هو سأله سؤالا من هذا القبيل : « أين يمكنك أن تجد معلومات عن موعد الرياح الموسمية في الهند ؟ أو « أين تجد معنى كلمة كذا ؟ أو « أين تجد عنوان مدرسة كذا ؟ أو « أين تجد عدد سكان مدينة كذا ؟ أو أين تجد موقع كذا ؟ وبدراسة المدرس للكتب التي يختارها الطفل لإجابة مثل هذا السؤال يصبح في مقدوره أن يحدد موضع المشكلة .

ومن المطلوب كذلك أن يعرف المدرس مدى كفاءة الطفل المعاق في استخدام مهارات الدرس الأساسية أن مثل هذا الطفل قد يعرف المرجع الذى يمكنه أن يرجع إليه لمعرفة المعلومات التي يريدها ؛ ولكنه قد يكون بطيئاً في الحصول على هذه المعلومات أو قد لا تكون لديه الكفاءة في إستخدام ما يحصل عليه ولهذا فإن مراقبة المدرس له أثناء هذا العمل سوف يعطيه الفكرة الصحيحة عن مدى قدرته .

وعندما يصل المدرس إلى تشخيص صحيح لموضع الضعف يمكنه آنذاك أن يختار العلاج الصحيح ، وينحصر هذا العلاج في أن يدرب الطفل على نواحي الضعف التي يحتاج إلى التدريب عليها ، فإذا كانت

مشكلة الطفل تنحصر فى عدم معرفته الترتيب الأبجدى للكلمات كان الحل يسيراً فليس على المدرس حينئذ إلا أن يعلمه تتابع الحروف الأبجدية وكيف أن الكلمات ترتب ترتيباً مطابقا لتتابعها الأبجدى بالنسبة للحرف الأول ثم بالنسبة للحرف الثانى و هكذا .

عدم القدرة على تحديد مصادر المعلومات :

إن هذه القدرة ذات فائدة لكافة الأنشطة الدراسية . فالطفل الذى يعرف كيف و متى يستخدم الفهرس و ملحق الكتاب و بطاقات المكتبة يمكنه أن يقوم بالدراسة المستقلة بصورة أفضل من الطفل الذى تعوزه هذه المهارة . و من أوجه الضعف الشائعة فى هذا المجال مايلى :

(أ) عدم القدرة على تحديد الكتاب الذى يحتوى على المعلومات المطلوبة .

(ب) عدم معرفة استخدام الفهرس وملحق الكتاب و بطاقات المكتبة و دليل القارىء و ما إليها .

(ج) القدرة المحدودة على تحديد الكلمات الرئيسية التى تدور حولها المعلومات المطلوبة أو عدم المرونة فى اختيار مصادر بديلة إذا لم توجد المعلومات المطلوبة فى المصدر الذى أختاره .

(د) عدم القدرة على الحصول على الكلمة المطلوبة إذا كانت مرتبة ترتيباً أبجديا .

(ه) عدم القدرة على معرفة أى صفحات الكتاب تحتوى على هذه المعلومات .

(و) عدم القدرة على التصفح السريع مما يجعل الحصول على المعلومات المطلوبة أمراً عسيرا .

وعلى المدرس أن يعرف أى هذه المهارات يتخلف فيها الطفل ثم يعطيه من التعيينات القرائية ما يحتاج إلى إستخدام هذه المهارة للحصول على معلومات من أجل هدف معين . فإذا لم يكن قادراً على تحديد الكتاب

الذى يمكن أن يحصل منه على هذه المعلومات التى يريدها ففى وسع المدرس أن يعلمه كيف يختار المصدر المناسب بأن يسأله عدة أسئلة . أما إذا كان ضعفه فى أنه لايعرف هل يستخدم الفهرس أم قائمة المحتويات أم الملاحق فيمكن للمدرس أن يشرح له فائدة كل منها ويدربه على استخدامها وإذا كان ضعفه فى عدم قدرته على اختيار الكلمة الرئيسية فمن الممكن تدريبه على ذلك .

وإذا كان ضعفه فى عدم قدرته على عدم العثور على كلمة ما من بين كلمات أخرى مدرجة فى قائمة أبجدية التنظيم من الواجب تدريبه على ترتيب حروف الهجاء حتى يعرف موضع كل حرف وعلاقته بالحروف الأخرى وتدريبه كذلك على نظام وضع الكلمات فى ترتيب أبجدى . أما الطفل الضعيف فى قدرته على التصفح فيمكن إعطاؤه عدداً كبيرا من التدريبات التى تحتاج فى حلها إلى المعرفة السريعة لمكان بعض الحقائق المحددة فى صفحة أو فى عدد من الصفحات التى يعرف المدرس بأن هذه الحقائق موجودة بها . وقد يكون من المستحسن أن نبدأ مثل هذه التدريبات، بأن نطالب من الطفل تحديد موضع تاريخ معين إذ أن الأرقام يسهل العثور عليها وسط الكلمات المطبوعة .

عدم الكفاءة فى استخدام المصادر الأساسية للمعلومات :

إن الطفل الذى يقدر على الحصول بسهولة على المعلومات بوجه عام قد يجد بعض الصعوبة فى استخدام مصادر المعلومات الأساسية وغالبا ما تكون صعوبته هى عدم معرفة نوع المعلومات التى يحتويها كل مصدر. فهو لايعرف إلى أى كتاب يرجع كى يحصل على المعلومات التى يريدها . وعلى المدرس أن يكتشف المراجع الأساسية التى لايعرف الطفل طبيعة محتوياتها ويدربه على استخدامها . فهناك مثلا كثير من البالغين لايعرفون كل المعلومات التى يمكن الحصول عليها بسهولة من

دليل التليفونات . والطفل غالبا لايعرف الفرق بين القاموس ودائرة المعارف وأيهما يستعمل للحصول على معلومات معينة . وقد لايعرف ماتحتوية المصادر الأخرى . ولكى يعالج المدرس هذا الضعف عليه أن يحدد المصادر الأساسية التى لا يعرف الطفل إستخدامها ويشرح له محتويات كل مصدر ويدربه على إستخدامه . وقد يسأل الطفل بعد ذلك عن المصدر الذى يستخدمه لمعرفة بعض المعلومات عن كولمبوس أو معنى كلمة « محافظ » أو كمية القمح التى تنتجها كندا — هذا طبعاً على سبيل المثال . ويقوم بعد ذلك بالبحث عن هذه المعلومات فى المصدر الذى حدده الطفل ليظهر للطفل مدى صحة إجابته .

القدرة المحدودة على تفسير الصور والجداول :

لقد إزدادت أهمية القدرة على قراءة الخرائط والرسوم البيانية واللوحات والجداول بإعتبارها جزءاً هاما من أجزاء المـادة المطبوعة وإذا لم ينم الطفل هذه القدرة أثر ذلك على قدرته فى قراءة المواد الدراسية أثناء مراحله الدراسية وفيما بعدها . وإذا أظهرت الاختبارات المقننة أن الطفل ضعيف فى هذه المهارة فعلى المدرس أن يقوم بتحليل تشخيصى ليرى أى أنواع المواد المصورة أو المجدولة هى التى تصعب عليه وليحدد نوع هذه الصعوبة .

وكما هو الشأن فى معظم المهارات الدراسية — عندما يعرف المدرس المعالج طبيعة العائق تتحدد طبيعة الإجراء العلاجى الذى يمكن إتخاذه . مثال ذلك أن الطفل الذى يجد صعوبة فى قراءة الخرائط قد يرجع ضعفه هذا إلى عدد من الأسباب . فقد لا يعرف أن مقاييس الرسم للخرائط المختلفة غير واحدة . فقد تكون الخريطة الخاصة بالمدينة التى يعيش فيها أكبر حجماً من خريطة الدولة . ولهذا فقد يشعر بالحيرة إزاء

تقدير المسافات والمساحات . وقد يصل إلى إستنتاجات خاطئة لأنه لايعرف أن الخريطة المسطحة لمنطقة مترامية الأطراف تختلف عن الخريطة الكروية لهذه المنطقة . وهناك بعض الأطفال الذين يظنون أن كل الأنهار تتجه نحو الجنوب وقد وصلوا إلى هذه الفكرة الخاطئة لأن الشمال فى الخرائط يتجه إلى أعلى الخريطة والجنوب إلى أسفل فلابد أن تتجه من الشمال إلى الجنوب . ولهذا فإن هؤلاء الأطفال يندهشون عندما يعرفون أن بعض الأنهار تتجه من الجنوب إلى الشمال . وهكذا نجد الكثير من هذه الأفكار الخاطئة التى ثبتت فى أذهان التلاميذ عند محاولاتهم قراءة الخرائط . وقد يصادف الطفل مصاعب أخرى مختلفة عند قراءة الأنواع الأخرى من الصور والجداول . ولهذا فعلى المدرس المعالج أن يحدد مصدر الصعوبة حتى يقوم بتدريب الطفل تدريباً منظماً يمكنه من التغلب على هذا الضعف . والوحدات الموجودة فى كتب القراءة الأساسية والتى تعالج هذه المهارات مستخدمة مادة علمية مبسطة أو موضوعات جغرافية أو تاريخية هى أفضل وسيلة يمكن للمدرس إستخدامها فى علاجه . أن هذه الوحدات تتضمن تمرينات محددة تستهدف تنمية مهارة الطفل فى تفسير المادة المصورة والمجدولة . ومن الممكن تدعيم هذه المهارة أثناء تعيينات القراءة فى حصص العلوم والمواد الاجتماعية . وقد أظهر كرانتز Krantz (١٢٧) أن لكل مجال من هذه المجالات مهاراته الدراسية الخاصة به . وعلى المعلم المعالج أن يقوم بتشخيص دقيق ليحدد نوع التدريب المطلوب . ومن الواجب أن ندرك أن هذه المهارات تبدأ فى التكوين فى مرحلة مبكرة من مراحل القراءة . فمن الممكن مثلا البدء بتدريب الطفل على قراءة الخرائط بأن يرسم المدرس خريطة على السبورة توضح الطريق الأفضل الذى يمكن أن يسلكه التلاميذ لكى يصلوا إلى منازلهم . كما أن من الأمثلة المبكرة لتدريب التلاميذ على قراءة الرسومات

التوضيحية أن يقدم المدرس رسماً يوضح درجات الحرارة اليومية عند الظهر واختلافها من فصل لفصل آخر من فصول السنة .

وعلينا عند تدريب هؤلاء التلاميذ أن نبدأ بإعطائهم نماذج مبسطة من الخرائط والرسومات البيانية واللوحات والجداول ثم ننتقل منها إلى النماذج الأكثر تعقيداً . ومن المفيد بصورة كبيرة أن نبدأ بالأشياء التى مارسها التلاميذ وكونت جزءاً من تجاربهم إلى الوسائل التوضيحية التى لم يكن لهم بها سابق خبرة .

العجز فى الأساليب الفنية المتنوعة لتنظيم المعلومات :

من الأشياء الضرورية أن يكون لدى الشخص القدرة على تنظيم المعلومات كى يمكن فهمها والإحتفاظ بها . وعلى الشخص أن تكون له أساليبه الفنية التى يمكنه بها أن يربط بين الحقائق التى يتعلمها من القراءة حتى يمكنه أن يدرس ما بينها من علاقات . ومن قدرات القراءة التى لها صلة وثيقة بعملية التنظيم قدرة الشخص على التصنيف (أى تقسيم المادة إلى أقسام متماثلة) وإدراك العلاقات وإدراك الأفكار الرئيسية والأفكار الفرعية وإقامة صلة تتابعية . وبدون قدرات الفهم هذه سوف يصعب على الطفل أن يتعلم مهارات التنظيم . مثال ذلك أن الطفل الذى لا يقدر على تمييز الفكرة الرئيسية من الأفكار الفرعية سوف يجد من الصعب عليه أن يقوم بتخليص مادة قرائية معينة . كما أن الطفل الذى لا يقدر على الإحساس بتتابع الأحداث سوف يجد من الصعب عليه أن يذكر هذه الأحداث فى تتابعها الزمنى الصحيح . وإذا لم يقدر على تصنيف الأفكار وتقسيمها إلى أقسام مترابطة بدرجة معقولة فسوف يجد من الصعوبة أن يقوم بتخليص هذه الأفكار لدراستها مستقبلا .

والفرق بين قدرات الفهم المستخدمة فى إدراك تنظيم المعلومات وبين المهارات الدراسية الأساسية الخاصة بالتنظيم هو أن القدرات الأولى تتطلب

التفكير فى هذه المعلومات وإعادة تركيبها بنظام جديد — أما المهارات الثانية فهى مجرد العمل الآلى الخاص بتنظيم المعلومات لإعادة دراستها مستقبلا .

مثال ذلك أنه عند دراسة وحدة من وحدات العلوم تعالج موضوع « المحافظة على مصادر الثروة المعدنية » فإن الطفل يحتاج إلى أن يعزل ويصنف تلك المعلومات الخاصة بكل مصدر من هذه المصادر . وعليه أيضاً أن يدرك بعض العلاقات الخاصة بطبيعة كل معدن والمشاكل المرتبطة بالمحافظة عليه . فاليورانيوم والفحم والبترول تتغير كيميائياً عند إستخدامها بينما نجد أن الألمنيوم والنحاس والحديد لاتتغير بالضرورة . ومن هذه الحقائق قد يصل الطفل بتفكيره إلى بعض التعميمات الخاصة بالمحافظة على كل منها . إن هذه العملية هى من العمليات العليا فى مجال التنظيم . أما بالنسبة لما نطلق عليه المهارة الدراسية الأساسية فى مجال التنظيم فهى أن يقوم التلميذ بتنظيم ما استنتجه فى جدول من قسمين : قسم للمعادن التى تتغير كيميائياً وقسم للتى لا تتغير . ثم يضع إسم كل معدن إلى الجانب الأيمن ويضع فى أعلى الحقائق المختلفة الخاصة بها مثل أين يوجد المعدن — كيف يستخرج كيف يتغير بالإستعمال وما إلى ذلك . ثم يقوم بوضع كل معلومة فى مكانها المناسب من الجدول — وذلك من أجل إعادة دراستها مستقبلا . إن المهارة فى إعداد مثل هذه الجداول هى من المهارات الدراسية الأساسية . كما أن التعميمات التى يحصل عليها من دراسته للجدول وكذلك تجميع هذه المعلومات لعمل الجدول هى عمليات ناجمة عما نطلق عليه كلمة « الفهم » .

وإذا أراد الطفل أن يفكر بصورة فعالة فى الأفكار التى يقرأها فعليه أن ينمى عنده الأساليب المختلفة لتنظيم هذه المعلومات . ويمكن تدريب الطفل منذ البداية على هذه المهارات الدراسية الأساسية . فعندما يطالب المدرس من الطفل المبتدىء أن يكتب أهم الأفكار الموجودة فى قطعة ما فإن هذا تدريب مبدئى على عملية التلخيص وقد يقوم الطفل فى الصف الثالث الإبتدائى بقراءة وحدة عن حياة بعض الحيوانات ثم يكتب إسم

الحيوان إلى الجانب الأيمن من الصفحة ويكتب فى أعلى الصفحة بعض العناوين مثل : من هم أعداوءه — كيف يحمى نفسه — كيف يستعد للشتاء ماذا يأكل .. إلخ — أن هذا الطفل عندما يقوم بهذا إنما يقوم بعملية جدولة ثنائية . وعندما يقوم الطفل المبتدئ بتنظيم الصور وترتيبها لعرضها فى الفانوس السحرى فإنه بذلك يقوم بعملية تمهيد لعملية الترتيب الزمنى التسلسلى . وهكذا يمكن تدريب الطفل منذ البداية على الأساليب المختلفة لتنظيم الأفكار وترتيبها .

والمدرس المعالج الذى يجد أن القارئ المعاق ضعيف فى هذا المجال من مجالات المهارات الدراسية الأساسية يمكنه أن يدرب هذا القارئ على قراءة بعض القطع بهدف تنظيمها بصورة معينة ثم يرى الطفل أكثر الأساليب فعالية فى إجراء عملية التنظيم هذه . ومن الواجب على المدرس أن يدربه على كيفية عمل ملخص ما بتحديد الأفكار الأساسية والأفكار الفرعية وعلى كيفية عمل ترتيب زمنى للأحداث وكيفية عمل جدول معين وما إلى ذلك من عمليات التنظيم المختلفة . وليس من شك أن على المدرس أن يختار للتلميذ أكثر الأساليب التنظيمية كفاءة كى يدربه على إستخدامها .

ولتلخيص ماسبق نقول أن المهمة الأساسية للمدرس المعالج عندما يقوم بتقويم الضعف فى المهارات الدراسية الأساسية هى أن يحدد بدقة المهارة التى لايتقنها الطفل ثم يعطيه التدريب المحدد الذى هو فى حاجة إليه . وعلى المدرس أن يتبع تدرجاً معقولا فى تنميته للمهارة . كما يجب أن يلاحظ أن معظم هذه المهارات لايمكن التدريب عليها إلا بإستخدام مادة مناسبة كتبت بأسلوب وبطريقة يمكن معها إستخدام هـــذه المهارة الأساسية فليس من المعقول مثلا أن نطلب من الطفل أن يكتب تلخيصاً لقصيدة من الشعر . أو أن ندرب الطفل على المهارات الأساسية الخاصة بالعلوم مستخدمين قصة من القصص . ومن المحتمل

أن يجد بعض المدرسين فى موضوعات القراءة بالكتب الحديثة المقررة مجالا خصباً للتدريب على هذه المهارات الدراسية . وقد يفضل البعض الآخر استخدام بعض المواضيع الموجودة فى كتب المواد الدراسية الأخرى . وفى كلتا الحالتين يجب أن ينال الطفل تدريبا كافيا على استخدام الأساليب الخاصة بهذه المهارات حتى تصبح هذه الأساليب جزءاً ثابتا من مهاراته القرائية .

العجز فى قراءة المواد التحصيلية :

قد يظهر خلال المرحلة الإعدادية والثانوية بعض التلاميذ الذين تنقصهم المرونة الكافية التى تمكنهم من تطويع قدرتهم فى القراءة لمواجهة مايتطلبه محتوى المواد التحصيلية المختلفة . والمقصود بالمواد التحصيلية هنا أى مجال من مجالات المعرفة يستخدم مادة محددة تحتاج إلى مفردات وتركيبات لغوية أو أهداف خاصة بها ويدخل فى هذا النطاق المواد العلمية والرياضية والشعر بل وكتب الطهى وما إلى ذلك . ومظاهر تطويع القدرة على القراءة فى هذه المجالات كثيرة ودقيقة معاً . ولكن عندما يحدد المدرس المعالج مظاهر المشكلة يمكنه أن يوجه تدريبه لمواجهة الضعف فى هذه الناحية المحددة . ويمكن تشخيص هذا الضعف عن طريق الملاحظة الحرة أثناء قيام الطفل بالقراءة . وما أن يحدد المدرس منطقة الضعف حتى يبدأ مدرس المادة التحصيلية بعملية الشرح والتوضيح ويعاونه المدرس المعالج إن اقتضت الضرورة ذلك .

إن لكل مادة من المواد التحصيلية متطلباتها الخاصة بها فى القراءة .

وهناك لكل من هذه المواد مشاكلها الخاصة بها . مثال ذلك أن طفل السنة الخامسة الابتدائية يطلب منه أن يقرأ فى كتاب الجغرافيا — لقد كان هذا الطفل يقرأ القصص من قبل وهذه أول مرة يقرأ فيها مادة جغرافية .

وكان يبدأ قراءة القصة من أول الصفحة ويستمر فى قراءته لعدة صفحات حتى تنتهى القصة . ولهذا فعند قراءته لـكتاب الجغرافيا يستخدم نفس الأسلوب فيبدأ من أول صفحة — ولـكن بعد عشرة سطور يطلب منه أن ينظر إلى « شكل ١ » فى صفحة (١٢) — فينظر الطفل إلى شكل (١) فى صفحة (١٢) ثم يعود إلى الصفحة الأولى ويبدأ كعادته السابقة فى قراءتها من أولها مرة ثانية . وبعد أن يقرأ عشرة سطور له كما لو كانت مألوفة له يقرأ عبارة تطلب منه أن ينظر إلى « شكل ١ » فى صفحة (١٢) فيقول لنفسه أنه قد رأى هذا الشكل من قبل فيستمر فى قراءته . وبعد قليل يقرأ العبارة التالية « لقد لاحظت فى شكل (١) أن ...... » ولكن الطفل لم يلاحظ شيئاً من هذا إذا لم يطلب منه أحداً أن يلاحظ هذه الأشياء ولم تكن له سابق خبرة بهذا الأسلوب الذى يتبعه كاتب المادة الجغرافية . ليس من شك فى أن مثل هذه الأخطاء أخطاء طفيفة ولكن تراكم مثل هذه الأخطاء الطفيفة كثيراً مايؤدى إلى إعاقة قراءة المادة التحصيلية .

والدلائل الأولى لضعف الطفل فى المادة التحصيلية غالبا ما تظهر لمدرس المادة عندما يلاحظ أداء الطفل فى الفصل . وعلى المدرس عندئذ أن يتأكد من أن هذه المشكلة لاترجع إلى ضعف الطفل ضعفاً عاما فى القراءة بل ترجع إلى ضعفه فى قراءة المادة التحصيلية وحدها .

وقد حدد سترانج Strang (١٩٥) عدداً من الإجراءات العلاجية التى يمكن اتباعها فى معالجة الضعف فى المواد التحصيلية بوجه عام . وفيما يلى تلخيص لبعض هذه الإجراءات التى اقترحها :

تقييم الذات : يتوقف تحسن الطفل فى هذا المجال إلى حد كبير على أن يأخذ بزمام المبادرة ليصلح من أخطائه بنفسه . فعندما يدرك الطفل إمكانياته والأهداف التى يريد تحقيقها فإنه يحاول أن يحسن من أدائه كى يحقق هذه الأهداف .

ويكون المدرس فى هذه الحالة بمثابة موجه له عن طريق توجيه أسئلة تثير إهتمامه بالهدف الذى يريد تحقيقه وتعرفه بسبب عدم كفاءته فى ذلك والطريقة التى يمكنه أن يتبعها لتحقيق قدر كبير من النجاح الذى يريد أن يصل إليه . ويحث المدرس التلميذ على أن يتناقش معه فى هذه الموضوعات مناقشة تتسم بالحرية والإنطلاق محاولا أن يستفيد من المدرس ليعرف كيف يتغلب على مشكلاته . أن المناقشة الصريحة للمشكلة من جانب معلم يحسن الإصغاء للطفل ويحسن تفهم المشكلة التى يواجهها أمر يوضح المشكلة لكل من الطفل والمدرس . وعلى المدرس عند إجراء هذه المناقشة أن يكون ملماً إلماماً كاملا بحالة التلميذ الدراسية ودرجاته فى المواد وصحيفة أحواله ومدى تكيفه فى المدرسة وميوله وما إلى ذلك . وكلما كان المدرس مدركاً إدراكاً كاملا لقدرات تلميذه كان ناجحاً فى توجيهه نحو حل مايواجهه من صعوبات .

ملاحظة نشاط التلميذ داخل الفصل : نلاحظ فى كل مادة تحصيلية أن تشخيص الضعف ووضع العلاج مرتبطان إرتباطاً وثيقاً بعملية التعلم داخل الفصل . فهناك فى كل حصة تقريباً فرص كثيرة تتيح للمدرس أن يكتشف مواطن ضعف التلميذ ويحاول إصلاحها . والحصة التى يحسن المدرس إستخدامها قد تظهر له مايلى :

(أ) هل تمت القراءة من أجل تحقيق هدف محدد .

(ب) مدى فهم التلاميذ للمفردات المختلفة الخاصة بهذه المادة .

(ج) هل أظهرت المناقشة مدى فهم التلاميذ للأفكار التى تتضمنها المادة .

(د) مدى صعوبة إستخدام قدرات الفهم والمهارات الدراسية الأساسية بالنسبة لهــذه المادة المقروءة بالذات.

(ه) مدى صعوبة تفسير الصور واللوحات والرسومات البيانية والجداول .

(و) مدى صعوبة فهم الرموز والإختصارات .

(ز) هل حدث تطويع مناسب لقدرات القراءة لمواجهة النظام الخاص بهذه المادة ؟

عند إكتشاف أى مظهر من مظاهر الضعف يقوم كل من المدرس والتلميذ بإقتراح طرق التغلب على هذه الصعوبة .

وقد يرى المدرس فى بعض الأحيان أن الطفل فى حاجة إلى علاج فردى.

الجمع بين الأساليب : بعد أن يصل المدرس إلى تشخيص ناحية الضعف ، يقوم من خلال لقائه اليومى بالتلاميذ فى الفصل بإستخدام معلوماته كى يحصل على صورة كاملة للصعوبات التى يواجهها تلميذه . رمن الممكن بالنسبة لكل من المدرس والتلميذ أن يعرفا الكثير عن العمليات المستخدمة فى القراءة التحصيلية بإستخدام الإجراءات التالية :

يختار المدرس مادة من كتاب مدرسى أو مرجع من مراجع المادة التحصيلية ويجلس المدرس بجوار تلميذه ملاحظاً إياه أثناء عملية القراءة ومراقباً تعليقاته التلقائية ويناقش معه معنى الفقرة فإذا أخطأ التلميذ يحثه المدرس على معرفة موضع خطئه وكيف أخطأ . وكما قال سترانج Strang أن مقترحات التلميذ الخاصة بطريقة تغلبه على الصعوبة غالباً ماتكون مقترحات عملية . هذا بالإضافة إلى أن الطفل مايتحمس لتنفيذ المقترحات التى يكون هو الذى اقترحها . بمثل هـــذا الأسلوب ينجح المدرس فى تبصير الطفل بالصعوبة التى يواجهها وذلك عن طريق المناقشة الموجهة وتوجيه أسئلة تستثير تفكيره .أن هذا الأسلوب الذى يمكن تطبيقه بالنسبة لأى علم من العلوم ذو فائدة كبيرة فى عملية التشخيص .

المظهر العام للعلاج : هناك بعض المبادىء التى تعتبر أساسية من أجل النجاح فى علاج الضعف فى المواد التحصيلية . أنه من الواجب إذكاء الرغبة عند الطفل وجعله يقرأ قراءة هادفة . ذلك أنه عندما تصح الرغبة ويتضح الهدف يكون الطفل تواقاً إلى أن يتفهم أسباب ما يواجهه من صعوبة وأن يؤدى بحماس التدريبات التى تمكنه من التغلب على هذه الصعوبة . ومن الواجب كذلك أن يبـدأ التدريب عند مستوى الكفاءة الخاص بالطفل . كما يجب أن تكون المادة الخاصة بالتدريب جزءاً منتظماً من تعيينات القراءة اليومية التى يقوم الطفل بها . وعلى المدرس منذ البداية أن يتأكد من أن الإجراءات التى يتبعها مع تلميذه مناسبة للمادة التى يقرأها الطفل وللهدف من قراءته لها . كما أنه مما يزيد الحافز عند الطفل أن يشترك مع مدرسه فى تخطيط العمل العلاجى . ويمكن للمدرس أن يحافظ على هذا الحافز عند تلميذه بأن يطلعه أولا بأول على ما حققه من تقدم .

سنصف فى الجزء الباقى من هذا الفصل بعض الصعوبات الكبيرة التى يواجهها الطفل المعاق فى هذا المجال . وعلى المدرس أن يدرس أداء تلميذه ليرى هذه الصعوبات تقف حجر عثرة فى سبيل تقدمه . ثم يضع مع تلميذه خطة لمواجهة هذه الصعوبات والتغلب عليها . والمواد التحصيلية التى سنناقش صعوباتها هى المواد الاجتماعية والعلوم والرياضيات والأدب . أن هذه المواد تشكل عينة تمثل كافة أنواع القراءة التحصيلية التى يجب على الطفل أن يطوع أو يكيف لها قدرته فى القراءة .

المواد الاجتماعية : يلاحظ أن التلاميذ يصادفون نسبة كبيرة من الصعوبات عند قراءتهم المواد الاجتماعية . وبما أن تجربة التلميذ المباشرة فى مجال تاريخ بلاده وجغرافيتها وواقعها الاقتصادى والاجتماعى والجغرافى تجربة محدودة بطبيعتها لذلك كان من الضرورى أن يحصل على هذه المعلومات عن طريق القراءة . ولهذا كانت كمية المادة التى على التلميذ أن

يقرأها كبيرة واسعة النطاق . وقد يكون جزء من هذه المادة التى عليه أن يقرأها من النوع الذى يقرأ بسرعة للحصول على الفكرة الأساسية وقد يكون الجزء الآخر من النوع الذى يحتاج إلى قراءة متأنية دقيقة مع الاهتمام الكبير بالتفاصيل الكثيرة والمعقدة أحياناً . وغالباً ما تقع نسبة الدقة المطلوبة بين هذين الطرفين المتقابلين .

التعبيرات الخاصة بالمادة : من العقبات الشائعة عند قراءة المواد الاجتماعية تلك العبارات الخاصة بهذه المواد وما تدل عليه تلك العبارات من مضامين . فهناك مثلا تعبيرات غريبة على الطفل مثل خطوط الطول وخطوط العرض ومدار الجدى والخط المسمارى « والمناخ القارى والرياح الموسمية وهناك أيضاً أسماء الأشخاص والأماكن والأحداث وكلمات أخرى ذات معنى خاص عندما تأتى سياق معين مثل كلمة « رأس » و « مصب » و هضبة و « استوائى » « وقطب » وغيرها . ومن الكلمات التى تتسم بقدر كبير من الصعوبة الكلمات المجردة مثـــل الديموقراطية والثقافة والحضارة والحكومة . وعلى الرغم من أن الطفل قد يتمكن من النطق ببعض هذه الكلمات دون مساعدة إلا أنه لا يدرك معانيها إلا بالتدريج وبمساعدة المدرس .

المفاهيم المعقدة : إن مفهوم الكلمة هو الذى يعطيها معناها . ولهذا فإن تنمية المفاهيم وتنمية معانى الكلمات يسيران جنباً إلى جنب . ويلاحظ فى المواد الاجتماعية أن بها قدراً كبيراً من المفاهيم التى يصعب على التلميذ فهمها ومن ثم يصعب عليه فهم معانى الكلمات التى تعبر عن هذه المفاهيم . ومما يساعد على التغلب على هذه العقبة أن يقوم الطفل بقراءة مستفيضة لمادة مناسبة فى مستواه . ولكن يجب فى هذه الحالة تحديد عدد الموضوعات التى تعالجها تلك القراءات .

والمدرس هو الذى يوجد عند الطفل الحافز على محاولة إستنتاج المعنى وتصحيح مفاهيمه الخاطئة وإستخدام أسلوب فعال لفهم مايقرأه .

الانتقاء والتقييم والتنظيم : تحتاج القراءة المستفيضة للمواد الاجتماعية إلى إستخدام عدد من المهارات الدراسية فعلى التلميذ أن يكون على علم بالمراجع الأساسية التى يرجع إليها وينتقى منها المعلومات التى لها صلة بما يقرأ وعليه أيضاً أن تكون عنده القدرة على القراءة النقدية التى تمكنه من تقييم ما يقرأ وأن يكون ماهراً فى تنظيم المادة التى يقرأها لاستخدام معلوماته منها فى كتابة تقاريره أو فى الاشتراك فى مناقشة الموضوع . وقد ناقشنا هذه المهارات تفصيلا فى فصول سابقة .

مدى صلاحية النص للقراءة : إن الأسلوب الذى تكتب به كتب المواد الاجتماعية غالباً ما يضع عقبات كثيرة أمام القارئ ومن أمثلة هذه العقبات تلك الحقائق والأفكار الكثيرة التى توضع متزاحمة فى نطاق يضيق بها دون تنظيم مناسب فى صورة عناوين أساسية وعناوين فرعية أو استخدام الحروف « الثقيلة » فى الطباعة لإظهار فكرة معينة لها أهمية خاصة . ومن ثم يجد التلميذ نفسه فى حيرة من أمره ولا يعرف أى هذه هى التى تستحق التركيز والحفظ — وليس من الممكن بل ولا من المستحسن أن يحفظ الطفل كل هذه التفاصيل . وفى ظل هذا الوضع لا يجد التلميذ حلا أمامه إلا أن يحفظ بعض الحقائق هنا وهناك حيثما إتفق ودون تمييز بل أنه قد يقرر ألا يحفظ شيئاً على الإطلاق . وعلاوة على ذلك فإن مؤلفى كتب المواد الاجتماعية غالباً ما يستخدمون كلمات متخصصة دون تعريفها ويأتون بأفكار جديدة دون توضيحها . ومع ذلك فيجب علينا أن نذكر أن بعض كتب المواد الاجتماعية المؤلفة حديثاً قد أحرزت تقدماً كبيراً فى تفادى هذه الأخطاء .

المحتوى والمهارات : هل من مسئوليات مدرس المواد الاجتماعية أن

يقوم بتدريس المحتوى أم المهارات ؟ من المفروض أن يدرب المدرس تلاميذه على المهارات الخاصة بالمواد الاجتماعية وأن يعلمهم محتوى هذه المواد . ولكن غالباً مالا يحدث هذا . وقد قام أوستن وموريسون Austin & Morrison (٣) باستبيان أظهر أن المدرسين يقولون بأن وقتهم لايتسع ليقوموا بتعليم كل شئ . ويقولون أنه من المهم أن يدرسوا لتلاميذهم المادة العلمية دون المهارات التى يحتاجون إليها فى هذا المجال . وقد أشار هيربر Herber (١٠٤) إلى أن هذه الثنائية بين المحتوى والمهارات لن تكون موجودة إذا تم تعليم المهارات عند ظهور الحاجة إليها فى كتاب المادة . ذلك أنه إذا قام المدرس بتعليم هذه المهارات تعليما وظيفياً أثناء قيام التلاميذ بقراءة مادة الكتاب مستخدماً النص كوسيلة لتدريس هذه المهارات فعندئذ يتم تعليم المحتوى والمهارة فى وقت واحد . (ص٩٥) ولهذا فليس من الواجب تعليم المهارة بمعزل عن المحتوى .

التاريخ : تظهر فى مجال التاريخ بعض صعوبات القراءة الخاصة بالمواد الاجتماعية وأهم هذه الصعوبات ثلاث :

أولا : أن الكاتب كثيراً مالايراعى أن عدداً كبيراً من التلاميذ قد لايحسون بالتتابع الزمنى للأحداث .

ثانياً : يبدو أن الكاتب لايضع فى اعتباره أن التلاميذ يميلون دائماً إلى تفسير كل شيء فى ظل ماهو قائم فى الوقت الحاضر ولهذا فمن الصعب على التلاميذ أن يروا الأحداث التاريخية مرتبطة بالمكان وبالزمان الذى حدثت فيه . ويحدث هذا بصورة كبيرة بالنسبة لما كان سائداً فى الماضى من وسائل اتصال ووسائل نقل وعلوم وظروف معيشية بوجه عام . ومن الواجب أن نعطى التلميذ خلفية مناسبة عن هذه الموضوعات حتى يفسر أحداث الماضى فى ظل الظروف التى كانت سائدة أثناء حدوثها .

ثالثاً : إن قراءة الصور واللوحات والخرائط والوسائل المرتبطة بها تعتبر من القراءات المتخصصة التى لها تعبيرات ومفاهيم خاصة بها بالإضافة إلى ما تقدمه من معلومات . وقد ذكرنا فى صدر هذا الفصل ما يجب إتخاذه لتنمية هذه المهارات . **الجغرافيا** : يصادف التلميذ عند قراءة الجغرافيا الصعوبات التى ذكرناها آنفا والخاصة بالمواد الاجتماعية بوجه عام . وهناك صعوبات أخرى خاصة بالجغرافيا سنجعلها فيما يلى : —

أولا : لكى يفهم الطفل المادة الجغرافية يجب أن يكون لديه إدراك وتقدير للأحـــوال المعيشية السائدة مثل المسكن والملبس والطعام والعمل والتقاليد كما يجب أن يدرك بعض المظاهر الطبيعية مثل السطح والمناخ والنباتات وأن يدرك كذلك العلاقة بين هاتين الناحيتين .

ثانياً : من الصعب أن يعلم المدرس تلميذه أن يتخيل بصورة واقعية ظروف الحياة فى مختلف المناطق التى يقرأ عنها لما بين هذه المناطق من إختلاف بيّن فى هذه الظروف المعيشية :

ثالثاً : هناك أيضاً مشكلة القراءة المتقطعة إذ أن الطفل كثيراً ما يطلب منه أن يرجع إلى رسم أو صورة فى صفحة أخرى .

العلوم : على الطفل أن يتعلم شيئاً حتى يتفهم العالم الذى يعيش فيه . وتتراوح الأهداف الخاصة بتعلم العلوم من القراءة لأخذ فكرة عامة وإدراك العلاقات إلى القراءة لمعرفة الخطوات التفصيلية المتتالية فى تجربة ما أو لتقييم النتائج التى تم الوصول إليها فى مناقشة داخل الفصل وترجع كثير من الصعوبات التى يواجهها الطفل فى قراءة مادة العلوم ما تختص به هذه المادة من صعوبات .

وهناك تشابه كبير بين ما يواجهه الطفل من صعوبات فى مادتى العلوم

والمواد الاجتماعية . ولكن هناك بعض الصعوبات الخاصة بمادة العلوم والتى تتعلق بأهداف هذه المادة والنواحى التى تركز عليها . ولهذا فإن الطفل يحتاج عند قراءته لها إلى مهارات وقدرات وأساليب قرائية مختلفة بعض الشئ .

المفردات : أن اللغة المستخدمة فى مادة العلوم دقيقة ومحددة . ويستخدم كل فرع من فروع العلوم مثل الكيمياء والطبيعة والنبات والمفردات الخاصة به بالإضافة إلى المفردات الأساسية المستخدمة فى القراءة بوجه عام . وبما أن العبارات والمفردات المستخدمة فى مادة العلوم تعبر عن مفاهيم معينة فمن الواجب على الطفل أن يتعلم المفردات الخاصة بكل مجال من مجالات العلوم إذا أراد أن يفهمه حق الفهم . ومن أمثلة العبارات التى لهـــا مدلول علمى كلمات مثل : كهرومغنطيسية — جهد — دائرة — تمدد وجزيئات جاذبية ورافعة . وهناك أيضاً بعض الكلمات التى لهـــا مدلول عام ومدلول علمى خاص وعلى الطفل أن يدرك المعنى العلمى لهذه الكلمات . فمثلا نجد فى مادة الفيزياء كلمات مثل يقيس — يشحن — يوصل — يولد وغيرها .

المفاهيم : قد تكون مفاهيم مادة العلوم صعبة على الفهم وبها قدر من التعقيد بل قد ينطبق هذا على بعض المفاهيم الأولية مثل مفهوم المغناطيسية والتمثيل الضوئى . ويتوقف مدى فهم الطفل للمفهوم العلمى على قدراته الذهنية ووضوح العبارة التى تصف هذا المفهوم ومهارة المدرس فى شرح المادة وتوضيحها . وهناك مفاهيم علمية محسوسة يسهل على المدرس توضيحها من خــلال التجربة العلمية مثال ذلك مفهوم الكهرومغناطيسية والتوتر السطحى للسوائل . ولكن هناك مفاهيم علمية أخرى لايمكن توضيحها معملياً من خلال التجارب ولهذا يجب وصفها ومحاولة توضيحها بإستخدام الألفاظ والعبارات المجردة . وهذه المفاهيم عسيرة

الفهم بالنسبة للتلميذ . وقد يستخدم المدرس الرسوم البيانية والتشبيهات لتعينه فى شرحها .

الصور والرسوم البيانية : قد يقرأ الطفل الصور والرسوم البيانية قراءة خاطئة أو غير دقيقة إذا لم يدربه المدرس على ذلك بصورة منتظمة . وغالبا ماتكون هذه الصور والرسوم البيانية مصحوبة بشرح لها إما تحتها أو خلال التعليق عليها . وقد لاينجح بعض الأطفال فى الربط بصورة مناسبة بين هذا الشرح والتعليق وبين الصورة أو الرسم البيانى . وتكون الصعوبة التى يصادفها الطفل أكبر إذا كان الرسم البيانى خاصاً بمفهوم مجرد غير محسوس .

إتباع التعليمات : أن التعليمات التى يجب على التلميذ أن يتبعها عند قيامه بتجربة علمية تعليمات محددة . ولهذا فقد يجد الأطفال بل والبالغون بعض الصعوبة فى إتباع هذه التعليمات التى إذا لم تتبع بدقة أخفقت التجربة العلمية التى يقومون بها . ومن ثم فعلى التلميذ أن يقرأ هذه التعليمات ببطء ودقة وتمعن حتى يقوم بخطوات التجربة فى تتابع صحيح . وغالباً ما لاترجع الصعوبة إلى ضعف الطفل فى قراءة الكلمات أو الجمل بل ترجع إلى عدم إتباع التعليمات بصورة صحيحة . فقد يحذف خطوة من الخطوات أو يقوم بها فى غير موضعها . ولهذا فعلى المدرس أن يدرب التلميذ بصورة أفضل على ذلك .

قدرات الفهم والمهارات الدراسية : يعتبر تذكر الحقائق التى يقابلها القارئ فى قراءته مظهراً ثانوياً من مظاهر القراءة لمادة العلوم . وأهم من ذلك أن يدرك القارئ العلاقات ويكون أحكاماً عامة . ولا يمكن تحقيق مستويات الفهم العليا فى مادة العلوم إلاعندما يتعلم الطالب كيف يدرك العلاقات المناسبة بين الحقائق التى يقرأ عنها . وبإدراكه لهذه

العلاقات يعبر عنها بعباراته — وهذا ما نسميه بالتعميم . ولتحقيق هذا الهدف يجب أن يتعلم الطفل أن يفكر أثناء قراءته للمادة العلمية . أن مهارته فى هذا تنمو نمو بطيئاً نسبياً .

والطفل أثناء قراءته لمادة العلوم يستخدم قدراته فى الفهم ومهاراته الدراسية بوجه عام . وتتوقف المهارات التى يستخدمها على طبيعة المادة والغرض من القراءة . وعلى التلميذ أن يكون مستعداً لأن يغير طريقته فى القراءة كى يحقق أكبر فعالية ممكنة . مثال ذلك أنه عندما يقرأ وحدة علمية تعالج موضوعاً واحداً فعليه أن يقرأ ليختار ويقيم وينظم — ولا يمكنه أن يفعل ذلك إلا إذا أدرك العلاقات وقام بعملية التعميم .

الرياضيات :

يصادف الطفل عند قراءته مادة الرياضيات عدداً من الصعوبات بعضها ذو طبيعة خاصة . وغالباً ما تزيد الصعوبات التى يصادفها الطفل فى الرياضيات عنها فى أى مادة أخرى . وكما ذكرنا فى مادة العلوم فإن للرياضيات كذلك مفرداتها الفنية الخاصة بها مثل البسط والمقام والمقسوم والنسبة الخ . كما أن مادة الرياضيات تستخدم بعض الكلمات الشائعة ولكن بمدلول خاص مثل كلمات : الحاصل — الطرح — الجمع — الضرب .. الخ وهى تستخدم مفاهيم معقدة وتقتضى دراسة العلاقات وعمل التعميمات . وعلى الطالب كذلك أن يقرأ الصور والرسوم البيانية ويفسرها .

ويدور جزء كبير من المادة المقروءة حول عمليات معينة وإجراءات خاصة وحل نماذج توضيحية لبعض المسائل وإعطاء تعليمات خاصة بتعيينات معينة .

معنى الرموز : على التلميذ فى مادة الرياضيات أن يربط بين رموز

غاية في الاختصار وبين معان لهذه الرموز وهذه الرموز علامات (+) (–) (÷) (=) (×) (صح) وغيرها كثير .

لقد كان الطفل قبل ذلك يتعامل مع الكلمات أما الآن فإن هذه الكلمات قد اختصرت لتصبح علامات فكلمة يساوى قد حل محلها الرمز = . ويحتاج التلميذ كذلك إلى أن يدرك على الفور عدداً من الاختصارات المتخصصة مثل (ط) (نق) (جـ) (م) الخ . وللأرقام نفسها معنى معين حين يصادفها التلميذ في سياق عبارة ومعنى آخر عندما تكون تحت بعضها في عمليات الجمع أو الطرح أو الضرب الخ . وعلى التلميذ في هذه العمليات أن يدرك القيمة المكانية للرقم . فقيمة الرقم صفر تختلف في رقم (٣٠) عنها في رقم (٤ر٠) . وعليه أيضاً أن يعرف معنى الكسر الاعتيادى والكسر العشرى . وعلى التلميذ عندما يقوم بحل مسألة رياضية أن يعرف معانى هذه الرموز كل المعرفة كما لو كانت مكتوبة أمامه كاملة دون اختصار ولايتم هذا بدون تدريب منظم . ولهذا يجد عدد كبير من التلاميذ صعوبة في إتقان هذه الرموز والمختصرات في وقت قصير .

المشاكل اللفظية : أن التعبير عن مسألة حسابية غالباً ما يكون مختصراً للغاية يتحدث عن أشياء محددة ويقتضى تصور علاقات تتم بالتعقيد . ولكى يقرأ التلميذ مثل هذه المسألة قراءة مناسبة عليه أن يقرأها ببطء وعناية ودقة وأن يعيد قراءتها والتفكير فيها فبالإضافة إلى الفهم الواضح للكلمات والعبارات على التلميذ أن يختار الحقائق التى لها صلة ببعضها البعض وأن يدرك العلاقات بين مختلف أجزاء المسألة ويزنها وزناً دقيقاً . وهكذا نرى أن قراءة المسألة الرياضية هى من أصعب أنواع القراءة التى يواجهها التلميذ ، ولن يتم النجاح في هذه القراءة دون التركيز الشديد . وعلى المدرس أن يدرك حق الإدراك هذه الصعوبات التى يواجهها التلميذ . ومن الأساليب الطيبة التى قد ينصح تلاميذه بها أن يشجعهم على إتباع أساوب

معين فى قراءتهم يتلخص فى أن يقرأوا المسألة قراءة أولية ليحددوا طبيعتها و الطريقة التى يجب أن يقرأوها مرة ثانية لإختيار المعلومات التى لها صلة ببعضها البعض والأسلوب الذى يجب أن يتبعوه . ثم يبدأوا بعد ذلك فى حل المسألة وفى النهاية يتحققون من صحة الإجابة . ولاستخدم هذه الطريقة بنجاح على التلميذ أن يفهم النظام الرقمى ويعرف الحقائق الحسابية الأساسية التى ذكرناها آنفاً . وعليه كذلك أن تكون عنده حصيلة من المفردات التى تمكنه من أن يعى مايقرأ .

الأدب : يختلف الأدب عن العلوم و الرياضيات والمواد الاجتماعية فى أن ليس له تتابع منظم منهجى لمحتواه . و المادة الأدبية قد تكون عبارة على قصص عن الإنسان أوالحيوان أوقصص تاريخية أو شعر أومسرحيات أو مقالات . ويستهدف تدريس الأدب بدرجة كبيرة تنمية حب الطفل للقراءة وتهذيب ذوقه . وسنتحدث عن ذلك فى فصل تال وإن كنا سنتحدث هنا عن بعض الصعوبات التى تواجه التلميذ عند قراءته لمادة أدبية .

تتوقف القدرة على قراءة المادة الأدبية قراءة مفيدة على إتقان التلميذ لعدد من قدرات القراءة . وقد أكد سميث Smith (١٧٩) أن من الوظائف الأساسية لتعليم الأدب تنمية القدرات القرائية الضرورية لكى يقوم التلميذ بتفسير مايهدف إليه الكاتب تفسيراً ذكياً ولكى يحس التلميذ بنفس مشاعر الكاتب ويكون صوراً خيالية للتجارب المختلفة التى يصفها الكاتب . أن هذه القدرات هى القدرات نفسها التى تركز عليها برامج القراءة الأساسية . والمدرس هو الذى يقوم بتهذيبها وتوسيع نطاقها بما يعطيه للتلميذ من توجيهات أثناء قراءته للمادة الأدبية . وهنـــاك إرتباط وثيق بين القدرة العامة على القراءة وبين تفوق التلميذ فى القراءة الأدبية ذلك أن أسس القدرة على القراءة التى تقيسها الإختبارات المقننة

تدور حول الفهم والمفردات اللغوية . وقد وجد الدن بوند Elden Bond (٢١) أن هناك علاقة كبيرة بين القدرة الأدبية للتلميذ وبين قدرته العامة على الفهم (التى توصل إليها بتطبيق أربعة اختبارات مقننة للفهم وأخذ متوسطها) وقدرته فى المفردات العامة (وقد توصل إليها بتطبيق خمسة إختبارات مقننة للمفردات وأخذ متوسطها) . وقد وجد أيضاً أن هذه العلاقة الوثيقة التى يصل معدل الترابط فيها إلى ٧٠ ٪ أكبر بكثير من العلاقة القائمة بين القدرة الأدبية وأى قدرة من القدرات الخاصة التى قاسها . ولهذا يمكننا أن نقول بقدر كبير من الثقة بأنه كلما كان التلميذ ماهراً فى قدرته العامة على القراءة وكلما زادت حصيلته اللغوية فإنه يتفوق فى قراءته الأدبية . وبما يرجع ذلك إلى أن المادة القصصية تشكل جزءاً كبيراً من كتب القراءة ومن القراءات الأدبية على حد سواء .

القدرات الأساسية للقراءة : أن القدرة العامة على الفهم وتنمية المفردات اللغوية هما حصيلة تقدم الطفل فى القراءة الذى يحدث نتيجة لتطبيق البرامج القرائية الأولى . أن هذه البرامج هى التى تدرب الطفل على أساليب التعرف على الكلمات وعلى القراءة بوحدات فكرية وعلى أساليب الفهم المختلفة الأسامى منها والخاص . ولكى يقرأ التلميذ مادة أدبية فى أى مستوى مدرسى يجب أن يكون قد تقدم بصورة طبيعية فى هذه القدرات الأساسية للقراءة التى يبدأ تعليمها فى المناهج الأساسية . وبتعبير آخر لن يمكن التلميذ أن يقرأ المادة الأدبية بصورة مقبولة إلا إذا كانت هذه المادة فى مستواه القرائى الذى وصل إلية وليست أعلى بكثير من هذا المستوى .

إثراء المعنى : من فوائد قراءة الأدب أنها تسهم فى إثراء المعنى ومن الممكن أن نحقق هذه الفائدة عند قراءة مختلف القطع الأدبية وذلك

عن طريق تـــذوق الكلمات الوصفية وخاصة ما كان مرتبطاً منها بالأحاسيس كالسمع والبصر والذوق .. إلخ كما يمكن إثراء المعنى بمحاولة تقييم التعبيرات المجازية و تذوقها ومحاولة تفسير الإشاوات الرمزية . وعند محاولة القارئ تصور وصف أدبى فإنه يلجأ إلى خبرته السابقة لتفسير الصورة التى يرسمها الأديب أو الشاعرة وغالباً مايتوقف أثر النص الأدبى على مقـــدرة القارئ على إستخدام خياله فى عمل صورة ذهنية لما يصوره الأديب بإشاراته وتلميحاته . ومن المظاهر الأخرى للنص الأدبى أنه يستثير عند القارئ المشاعر النفسية التى يعبر عنها الأديب أوالشاعر . وقد ضرب سميث Smith (١٨٠) المثل مثلا بما يستثيره البيتان الآتيان من مشاعر الوحدة والخوف :

وحيداً كنت بالتل أضيق بظلمة الليل

وأشجار من البلوط كالأطياف من حولى

تعليق عام : تتوقف القراءة الناجحة للنصوص الأدبية على قدرة الشخص على القراءة بوجه عام وعلى قدرات الفهم المختلفة . أن هذه القدرات تزداد تهذيبـــاً و تتسع نطاقـــاً بالقراءات الأدبية . والمدرس الجيد الذى يعلم تلاميذه الأساليب الفنية لقراءة الأدب هو الذى يمكنهم من مزاولة هذه القراءة والإستمتاع بها .

ولكى تستمر هذه القدرة فى النمو يجب أن نهتم بتنمية القدرة العامة على القراءة وعدد من القدرات الخـــاصة . ونخص بالذكر من هذه القدرات الخـــاصة قدرتين سبق لنـــا شرحهما فى هذا الفصل وأعنى بهما القدرة على التفسير والقدرة على التذوق . وعلى المدرس عند فحصه لأسباب ضعف الطفل فى قراءة النص الأدبى أن يختبر

قدرته فى هذين المجالين أن التلميذ يحتاج إلى هاتين القدرتين عند قراءته للشرح والقصص والمسرحيات والمقالات . ومن الممكن عند الحاجة أن يستخدم المدرس الإقتراحات العلاجية التى سبق ذكرها لعلاج الضعف فى هاتين القدرتين .

وتحتاج القراءة الأدبية أكثر من غيرها إلى تنويع الأساليب التى يستخدمها القارئ . فنحن نجد مثلا أن المهارات المطلوبة لقراءة المسرحيات تختلف عن تلك المطلوبة لقراءة الشعر على الرغم من أن كليهما يتضمن وصفاً للأحاسيس والمشاعر والصور الخيالية وإن لكليهما علاقة كبيرة بالقدرة على القراءة الجهرية بوجه عام . وليس من الواجب أن يستخدم القارئ سرعة عادية أوسرعة كبيرة فى قراءة المسرحيات أو القطع الشعرية فعند قراءته لجملة « سرت بين أشجار الصنوبر الهامسة والأعشاب » عليه أن يتوقف ويطلق العنان لخياله فتحس بحركة أغصان الأشجار وينشق عبيرها ويشعر بوقع خطاه على الأعشاب ويسمع صوت الريح الهادئة ويرى أشعة الشمس تتخلل الأغصان وترسم ظلالا على الأرض .

وسنناقش فى الفصلين التاليين ثلاثاً من الصعوبات الخاصة فى القراءة لها صلة مباشرة بالصعوبات التى يواجهها قارئ النصوص الأدبية . ومن هذه الصعوبات الضعف فى السرعة العامة للفهم والمرونة فى إستخدام السرعة فى القراءة وهناك مشكلة أخرى لها علاقة بقراءة المسرحيات والشعر وأعنى بها الضعف فى القراءة الجهرية . أما الصعوبة الثالثة فهى عدم ميل التلميذ للقراءة بوجه عام . أن على المدرس أن يعالج هذه النواحى الثلاث إذا أراد أن يجعل تلميذه يقرأ النصوص الأدبية بشوق واستمتاع .

الملخص :

ناقشنا فى هذا الفصل ثلاث مجموعات رئيسية من الصعوبات الخاصة فى القراءة ونعنى بها صعوبات القارئ المعاق الذى يعانى من الضعف فى نوع أو أكثر من قدرات الفهم والقارئ الذى أخفق فى التدريب على إحدى المهارات الدراسية والقارئ الذى لايجيد قراءة إحدى المواد التحصيلية على الرغم من كونه من القراء الماهرين فيما عدا ذلك . أن كلا من هؤلاء يحتاج إلى مساعدة علاجية للتغلب على هذا العائق الخاص به .

أن الطريقة المعتادة لعلاج ضعف محدد فى قدرات الفهم هى أن نطلب من القارئ المعاق أن يقرأ فى أحد كتب القراءة الأساسية الذى يمتاز بتدرج جيد فى محتواه بحيث يكون هذا الكتاب فى مستوى القارئ المعاق . ونضع للقارئ هدفاً معيناً بحيث ينجم عن تحقيق هذا الهدف تدريب له على ناحية الضعف عنده . ومن الواجب أن يحيط الطفل علما بالهدف من هذه القراءة قبل أن يبدأها وبعد أن تنتهى القراءة يقوم المدرس بتوجيه أسئلة للطفل ليرى مدى دقته فى القراءة . ومن الواجب أن تكون هذه الأسئلة من النوع الذى يركز على قدرة الفهم الخاصة التى يراد تدريب الطفل عليها . وقد ناقشنا فى هذا الفصل القدرات الخاصة التالية : القراءة للاحتفاظ بالمعلومات فى الذاكرة والقراءة لإدراك طريقةتنظيم المادة المقروءة وتقييم ماتمت قراءته وتفسير محتويات المادة والقراءة من أجل التذوق .

أما بالنسبة للمهارات الدراسية الأساسية فقد إقترحنا لعلاجها أن يقوم المدرس أولا بتحديد المهارة التى يجد الطفل صعوبة فيها ثم يعلمه هذه المهارة ويدربه عليها تدريباً كافياً يجعله متقناً لهـا . والمهارات الدراسية الأساسية التى ناقشناها هى : تحديد مصادر المعلومات وإستخدام مصادر المعلومات الرئيسية والمهارة فى تفسير الصور والجداول والمهارة فى تنظيم المعلومات .

ومن الواجب تطويع هذه القدرات والمهارات لتتمشى مع كل مادة دراسية . ولهذا فإنه من الواجب أن تتوقف القدرة القرائية المستخدمة وسرعة القراءة للمادة المقروءة على طبيعة هذه المادة وتنظيمها ومدى صعوبتها والهدف من القراءة .

وقد ناقشنا فى هذا الفصل أربع مواد دراسية هى المواد الاجتماعية والعلوم والرياضيات والأدب وهى تغطى جزءاً كبيراً من المادة المقروءة .

الفصل الخامس عشر

علاج البطء فى القراءة الصامتة وصعوبات القراءة الجهرية

الفصل الخامس عشر

. علاج البطء فى القراءة الصامتة وصعوبات القراءة الجهرية

سنتحدث فى هذا الفصل عن صعوبتين من صعوبات الفهم تهمان العديد من القارئين كباراً أم صغاراً . فنحن نرى عددا كبيراً من البالغين و من صغار التلاميذ يتساءلون عن سرعتهم فى القراءة الصامتة . كما نرى من يشعر بالحرج و عدم الإرتياح عند قيامهم بالقراءة الجهرية وذلك لعدم مهارتهم فيها . إن هاتين الصعوبتين غالباً ماتلازمان الشخص حتى وإن كانت قدراته الأخرى كاملة النمو . وليس من شك أنه لايمكن أن يصبح الشخص سريعاً فى قراءته الصامتة أو معبراً فى قراءته الجهرية مالم تسكن لديه المهارات الأساسية الخاصة بالتعرف على الكلمات وقدرات الفهم الأساسية . وسنتناول فى هذا الفصل ما يمكن إتباعه لعلاج سرعات الفهم غير الكافية و صعوبات القراءة الجهرية .

علاج سرعات الفهم غير الكافية :

حظيت سرعة القراءة الصامتة بإهتمام كبير فى السنين الأخيرة . وكانت الموضوع الذى تتناوله كثيراً المجلات والصحف والإذاعة والتليفزيون . وأصبح لدى بعض الأشخاص البسطاء السذج إنطباع بأن كل ما عليهم أن يصنعوه هو أن يقرأوا بسرعة أكبر . وهكذا راجت تجارة البرامج التى تعطى لزيادة سرعة القراءة وانتشرت الإعلانات عن مثل هذه البرامج فى الصحف والمجلات والإذاعة والتليفزيون . واستغل بعض الأدعياء هذه الفرصة وأخذوا يغرون الناس بوعود جذابة بأنهم يستطيعون أن يجعلوهم

يقرأون بسرعة فائقة تصل إلى ألف كلمة فى الدقيقة مع الفهم . بل إن البعض قد زاد هذا الرقم إلى عشرين ألف كلمة فى الدقيقة .

إن ما على المرء أن يقرأه اليوم كثير للغاية ومن ثم فإن القدرة على القراءة السريعة عامل له أهميته إذ أن الشخص سوف يوفر الكثير من الوقت إذا هو تمكن من زيادة سرعته فى القراءة بمقدار ٢٥٪ أو ٥٠٪ . إن فى وسع بعض الأشخاص أن يزيدوا من سرعة قراءتهم بنسبة ٥٠٪ أو ١٠٠٪ . ومن الملاحظ أن معظم الناس يقرأون بسرعة بطيئة لاداعى لها . وليس من شك فى أنه من الأفضل كثيراً لو قرأ الناس بسرعة كبيرة مع الفهم . وكما سنرى فيما بعد أن فى وسع كل شخص زيادة سرعته فى القراءة بدرجة كبيرة دون أن يؤثر ذلك على الفهم . ولكن هذا لايعنى أنه قد يصل إلى قراءة ١٢٫٠٠٠ أو ٢٠٫٠٠٠ كلمة فى الدقيقة . إن هذه الإدعاءات غير واقعية . وليس من الممكن أن نجيب إجابة واحدة على من يتساءل عن السرعة التى يجب أن يقرأ بها ولكن من الممكن القول بأن على معظمنا أن يقرأ بسرعة تزيد على سرعتنا الحالية فى القراءة . وسوف نناقش هنا ما يجب عمله لنقرأ بسرعة أكبر .

يبدو أن بعض الكتاب يعتقدون أن سرعة القراءة مقياس صحيح للقدرة على القراءة حتى إذا كانت تلك السرعة دون فهم . والحقيقة هى أن قياس سرعة قراءة الكلمات فى حد ذاتها دون أن يكون مقرونا بالفهم قياس لاقيمة له فى الحياة الواقعية . ويعنى هذا بمنتهى البساطة أن القراءة دون فهم ليست قراءة على الإطلاق . ولهذا فنحن نرى أن التعريف الصحيح لسرعة القراءة هو سرعة فهم المادة المكتوبة . وهذا هو التعريف الذى سنتبعه فى هذا الكتاب . ولهذا فلكى نقيس سرعة القراءة يجب أن نقيس السرعة التى يفهم بها الشخص مادة ما . وعلينا أن نضع فى إعتبارنا دائما أن عملية الفهم ذاتها ذات

ارتباط وثيق بنوع المادة المطلوب قراءتها والهدف من قراءتها . ولذا كان من المهم عند تطبيق ذلك أن نعرف السرعة التى يفهم بها تلميذ معين الفكرة العامة فى قصة ما أو سرعة فهمه لعرض تاريخى أو لمادة علمية وما إلى ذلك . وفى اختبارات القراءة يمكن إعتبار سرعة القراءة هى سرعة فهم الشخص لمادة الإختبار . ولهذا يمكن القول بأن الاختبارات المقننة التى تقيس سرعة القراءة بها بعض القصور . ذلك أن على التلميذ الذى يقرأ مواداً مختلفة أن يستخدم سرعات متفاوتة فى قراءته تبعاً لطبيعة كل مادة . أما الاختبار المقنن فإنه يقيس سرعة التلميذ فى قراءة مجال واحد من هذه المجالات المتعددة .

وهناك إفتراض خاطىء يرد فى بعض الكتابات وهو أن سرعة القراءة عبارة عن قدرة عامة تستخدم تلقائياً عند قراءة مختلف المواد القرائية . والحقيقة أنه لايوجد شىء يمكن أن نطلق عليه السرعة العامة لقدرة القراءة. لأن سرعة القراءة تتغير بتغير المواقف القرائية . وهذا يصدق على جميع القارئين بما فيهم الأكفاء . منهم .

وعلى كل قارىء أن يدرك أن القراءة السريعة فى حد ذاتها لاتنتج بالضرورة فهما أفضل لأن سرعة الفهم لن تتحقق إلا إذا كان لدى الشخص القدرات الضرورية للفهم الواضح السريع .

وقد يعتقد الشخص قليل الخبرة فى مجال القراءة أن القارىء السريع تعوزه الدقة فى الفهم وأن القارىء البطىء أكثر دقة ومنهما . وقد أثبتت الأبحاث أن هذا غير صحيح بالمرة وهناك رأى على العكس من ذلك يقول بأن القارىء السريع هو القارىء الجيد وأن القارئ البطىء أقل قدرة على الفهم. ولكن على الرغم من أن بعض سريعى القراءة يفهمون بدرجة أفضل من بطيىء القراءة فإن هذه ليست القاعدة وهناك الكثيرون الذين لاينطبق عليهم هذا القول. فليس من الضرورى أن يكون القارىء المسرع قارئا جيداً .

وعلى الشخص عند تقييمه للمعلومات الخاصة بسرعة القراءة وعلاقتها بالفهم أن يدرك أنه ليست هناك سرعة عامة للقراءة ولا مهارة واحدة للفهم . إن هذه المهارات خاصة ومحددة تختلف باختلاف المادة المقروءة وباختلاف الهدف منها . (تنكر Tinker (٢١٠) بريسي Pressey (١٥٧) ، وجيتس Gates (٨١) ، شورز Shores (١٧٥) وسباك Spache (١٨٦) .

وليس من المحتمل إذا قام شخص بزيادة سرعته فى نوع معين من أنواع القراءة أن ينتقل أثر هذا التدريب إنتقالا له دلالته إلى كافة أنواع القراءة الأخرى . بل ربما اقتصر أثر هذا التدريب على المادة التى تدرب على قراءتها بسرعة . ويعنى ذلك أن تحسين سرعة قراءة الفرد للمواد الأدبية مثلا لا ينتقل بالضرورة إلى قراءته للمواد العلمية إنتقالا تلقائياً له دلالته .

وعلى المدرس أن يدرك أنه لا القراءة البطيئة ولا القراءة السريعة فى حد ذاتهما ينتجان فهماً أفضل . إن زيادة سرعة القراءة لا ينجم عنها بصورة تلقائية تحسن فى الفهم . بل إنه قد يقلل من الفهم عند بعض التلاميذ ولهذا يمكن القول بأن أفضل سرعة لطفل معين عند قراءتها مادة قرائية محددة هى مسألة خاصة بهذا الطفل يحددها التشخيص الفردى له . وعلى الرغم من أننا نجد بين البالغين أن القارئ السريع غالباً ما يفهم بصورة أكبر إلا أن هناك استثناءات لهذه القاعدة . وتشير أفضل الدلائل على أن تحسين السرعة فى القراءة يفيد معظم التلاميذ الذين أظهروا تقدماً فى المهارات الأساسية الخاصة بالقراءة بشرط ألا ندفع بهذه السرعة دفعاً كبيراً قد يجعل الفهم الصحيح غير ممكن . ولهذا فنحن لا ننصح بتطبيق برنامج عام لزيادة سرعة القراءة لكافة التلاميذ فى الفصل . وإن العلاقة الحقيقية بين السرعة والفهم هى أن الطفل الذى أصبحت لديه القدرات والمهارات التى تمكنه من الفهم الجيد لديه كذلك ما يمكنه من القراءة بسرعة أكبر . لهذا فليس من المتوقع أن يكون التدريب على سرعة القراءة وحدها أمراً ذا فائدة كبيرة . ومع ذلك

فهناك بعض التلاميذ الذين تعوقهم بعض العادات الخاطئة للقراءة الصامتة من تطويع سرعتهم فى القراءة لتتمشى مع الهدف من القراءة وصعوبة المادة المقروءة ولهذا فهم يقرأون دائماً بسرعة بطيئة لا جدوى منها .

تشخيص سرعة الفهم غير الكافية :

إذا وضعنا فى إعتبارنا ما ذكرناه آنفا فإنه يبدو أن من المجازفة تحديد متوسط لسرعة الفهم لكل صف دراسى . فإذا أخذنا صفاً معيناً وجدنا أن متوسط السرعة قد يكون ٢٩ كلمة فى الدقيقة فى موقف دراسى معين وأنه لا يعدو ١٤٠ كلمة فى الدقيقة فى موقف دراسى آخر . ويجب أن نذكر أننا عندما نعطى متوسطاً للسرعة فإنه يعـبر عن المتوسط بالنسبة لقراءة مادة معينة لهدف معين . أما بالنسبة للمتوسطات التى جاءت فى أبحاث القراءة فإنها متوسطات خاصة بمادة سهلة نسبياً جاءت فى بعض إختبارات القراءة. وليس من الواجب أن نعتبرها معايير لكافة أنواع المواد القرائية ولتحقيق كافة أنواع الأهداف . ولهذا فعلى الرغم من أن معايير الإختبارات المقننة تعطينا بعض المعلومات إلا أن علينا أن نحصل على معظم معلوماتنا التشخيصية من إجراء الإختبارات العادية غير المقننة .

الإختبارات المقننة : إن الإختبارات المقننة التى تستخدم لقيـاس القدرة على القراءة فى المرحلة الإبتدائية لا تختص فى الغالب بقياس السرعة والحقيقة أنه ليس من الحكمة التركيز على سرعة القراءة فى السنين الثلاث الأولى من هــذه المرحلة . بل يكون التركيز على تنمية بعض القدرات الأخرى مثل المفردات البصرية وأساليب التعرف على الكلمات والقراءة بوحدات فكرية وزيادة الحصيلة من المفردات وقدرات الفهم المختلفة . وإن أى محاولة لقياس السرعة فى هذه المرحلة المبكرة قد تؤدى إلى إهتمام خاطئ بسرعة القراءة قبل أن يكون الطفل قد حصل على أساسيات القراءة التى بدونها لا يمكن أن تتم القراءة اليسيرة السريعة .

إن معظم الإختبارات المقننة تقيس سرعة الشخص فى قراءة مادة سهلة نسبياً لتحقيق هدف معين . ويلاحظ فى هذه الاختبارات أن مفرداتها سهلة وتركيب جملها غير معقد ومادتها بسيطة . وتعطى هذه الاختبارات فرصة للتلاميذ لكى يظهروا أقصى سرعة يمكنهم بها أن يقرأوا مادة معينة سهلة . وعندما تتنوع أهداف القراءة — كما هو الحال فى إختبارات جيتس الأربعة للقراءة الأساسية فإن الدرجات التى يحصل التلميذ عليها تظهر إلى حد ما قدرته على تطويع سرعته فى القراءة لتحقيق أهداف متنوعة عندما تكون مادة القراءة سهلة .

إن فى إختبار سرعة القراءة عن طريق إستخدام الإختبارات المقننة بعض القصور فكما ذكرنا آنفاً ، تستخدم هذه الإختبارات مادة قرائية سهلة للغاية . كما أن الهدف من القراءة محدود . وقد أثبتت الأبحاث السابقة أن السرعة كما تقيسها هذه الإختبارات لا ترتبط إرتباطاً كبيراً بالسرعة عند قراءة مواد قرائية أخرى . ولهذا يمكن القول بأن فائدة هذه الإختبارات تنحصر فى إعطاء فكرة أولية عن سرعة القراءة وأنها غير كافية لإظهار السرعة التى يقرأ بها التلميذ المادة الموجودة فى كتب القراءة الأساسية أو الإضافية . وإذا أراد المدرس معرفة ذلك فعليه أن يستخدم الإختبارات العادية .

التشخيص بالأساليب العادية : إن الإختبارات العادية تفضل فى كثير من الأحوال الإختبارات المقننة فى تشخيص الضعف فى سرعة القراءة . ويستخدمها المدرس ليعرف السرعة التى يقرأ بها تلميذه فقرات من كتاب القراءة أو من كتب التاريخ أو العلوم أو الجغرافيا أو ما إلى ذلك . ويريد المدرس كذلك أن يعرف مدى مرونة التلميذ فى تطويع سرعته فى القراءة لتتمشى مع صعوبة المادة أو الأهداف المختلفة التى يريد أن يحققها التلميذ من قراءته . إن المدرس لا يمكن أن يعرف هذا كله إلا عن طريق الاختبارات العادية .

ومن اليسير على المدرس أن يعمل هذه الإختبارات . فليس عليه إلا أن يختار عدة فقرات متتابعة من كتاب القراءة أو من أحد الكتب المدرسية الأخرى للمواد التحصيلية على أن تكون صعوبة المادة ومدى تعقيدها مطابقاً لما يريد المدرس إختباره . أما طول القطعة المختارة فيختلف بإختلاف المادة والمستوى القرائى للطفل وصعوبة النص . وعادة ما تحتوى القطعة المختارة عدداً من الكلمات بين ٤٠٠ و ٨٠٠ كلمة على أن تعطى القطعة الطويلة لمن يكون ذا مستوى أفضل فى القراءة وأن تكون أقل صعوبة من القطع القصيرة . ويجب أن تعقب القطعة بعض أسئلة الفهم يقوم التلميذ بإجابتها بعد القراءة . ومن الممكن أن توضع هذه الأسئلة على نسق أسئلة كتاب القراءة . ويتحدد عدد الأسئلة طبقاً للهدف من القراءة . فإذا استهدفت القراءة إدراك الفكرة الرئيسية يطلب من التلميذ أن يختار الإجابة الصحيحة لخمسة أسئلة . أما إذا استهدفت الإجابة على أسئلة محددة فقد يصبح عدد الأسئلة ستة أو ثمانية . أما إذا كان الهدف هو ملاحظة بعض التفصيلات الهامة فقد يزيد عدد الأسئلة إلى عشرة أسئلة أو إثنى عشر سؤالا . وأسئلة الفهم هذه ضرورية وإلا قام التلميذ بالقراءة بسرعة خاطفة ليحقق درجة أكبر دون أن يفهم القطعة فهماً مناسباً .

ومن الواجب أن يدرك التلميذ الهدف من القراءة قبل أن يبدأ قراءته للقطعة . وإذا كان الإختبار فردياً فمن الممكن أن يقوم التلميذ بقراءة القطعة من الكتاب مباشرة . ثم يحسب عدد الكلمات التى قرأها فى الدقيقة بعد أن يكون قد قرأ لمدة دقيقتين أو ثلاث . أما إذا أراد المدرس أن يختبر فصلا بأكمله فى وقت واحد فعليه أن يطبع هذه القطعة المختارة ويحدد زمناً محدداً لقراءتها على أن يكون هذا الوقت من القصر بحيث لايتمكن القارىء السريع من الإنتهاء من قراءة

القطعة قبل نهاية الوقت المحدد . وعندما يعلن المدرس إنتهاء الوقت يضع كل تلميذ علامة عند آخر كلمة قرأها ثم يقوم بإحصاء عدد الكلمات التى قرأها . وهناك طريقة أخرى وهى أن يسمح لكل التلاميذ أن يقرأوا القطعة كاملة . وعند إنتهاء كل تلميذ من القراءة يقوم بكتابة آخر رقم كتبه المدرس على السبورة ويكون المدرس قد سجل على السبورة ما انقضى من الزمن كل عشر ثوان . ونحن نفضل هذه الطريقة الأخيرة إذ أن الأسئلة التى على التلميذ أن يجيب عليها تغطى القطعة كاملة .

تفسير نتائج التشخيص : غالباً ما تستخدم الاختبارات المقننة النسبة المئوية أو الفصل الدراسى كمعيار لها . وعن طريق هذا المعيار يمكن للمدرس أن يعرف ما إذا كانت قراءة الطفل أقل بصورة كبيرة من المتوقع له بالنسبة لهذه المادة وللهدف من القراءة . وتبين هذه المعايير ما إذا كان التلميذ سريعاً ودقيقاً . أم سريعاً وغير دقيق أم بطيئاً ودقيقاً أم بطيئاً وغير دقيق وما إلى ذلك .

وعند استخدام المدرس للاختبارات العادية يمكنه أن يضع فى اعتباره كذلك مدى سرعة التلميذ فى القراءة وقدرته على الفهم . فبعد أن يقوم المدرس باختبار عدد من التلاميذ السريع منهم والبطىء يمكنه أن يعرف مما لديه من معلومات عن هؤلاء التلاميذ ما إذا كان هذا التلميذ المحدد يقرأ بسرعة أو ببطء فى هذا الموقف القرائى المحدد . ويمكنه كذلك أن يعرف دقته فى الفهم من إجابته على الأسئلة ودرجته فيها . ويمكن القول بأن الفهم الجيد للقطعة هو الذى تكون درجة دقته ٨٠ ٪ وأن الفهم المتوسط هو الذى تكون درجته ٧٠ ٪ والفهم الضعيف هو الذى تبلغ الدقة فيه ٥٠ ٪ أو أقل.

ومن الواجب عند التشخيص أن نضع فى اعتبارنا كلا من السرعة والفهم معاً . فإذا كانت السرعة كبيرة والفهم منخفضاً أو كان كلاهما منخفضاً فليس من المستحسن تدريب التلميذ على السرعة . أما إذا كانت السرعة متوسطة أو منخفضة وكان الفهم مرتفعاً فسوف يستفيد التلميذ دون شك من

تدريبه على سرعة القراءة . إن القارىء الكفء كما سبق أن ذكرنا هو الذى يطوع سرعته تبعاً لصعوبة المادة وطبيعتها وتبعاً للهدف من القراءة . ولهذا فإن التلميذ الذى لا يستخدم إلا سرعة واحدة فى القراءة سوف يواجه الكثير من المصاعب . ذلك أنه إذا كانت سرعته المعتادة كبيرة فسوف يجد من الصعوبة أن يقرأ المادة الصعبة التى تصادفه أثناء دراسته . أما إذا كانت سرعته بطيئة متعثرة فلن تكون هذه السرعة مناسبة عند قراءته للقصص وما إليها من المواد القرائية السهلة . فإذا كان الهدف من القراءة هو إدراك الفكرة الأساسية كان لزاماً على التلميذ أن يقرأ بسرعة أكبر مما لو كان الهدف هو ملاحظة التفاصيل الهامة .

ومن الممكن معرفة مدى قدرة التلميذ على تطويع سرعته فى القراءة لمواجهة المواقف المختلفة بإتباع الخطوات التالية :

(أ) اعط التلميذ اختبارات عادية للقراءة بالطريقة التى شرحناها آنفا وحدد سرعته فى قراءة مواد مختلفة الصعوبة والتعقيد .

(ب) قس سرعاته فى قراءة قطعة واحدة لأهداف متعددة . مثلا أطلب منه أولا أن يقرأ القطعة ليعرف الفكرة العامة . ثم أطلب منه أن يعيد قراءتها ليجيب على عدد من الأسئلة وأطلب منه بعد ذلك أن يعيد قراءتها لمعرفة التفاصيل الهامة .فإذا استخدم التلميذ نفس السرعة — سواء أكانت سريعة أم بطيئة — فى قراءة القطعة لتحقيق هذه الأهداف المختلفة فعندئذ يكون فى حاجة إلى التدريب كى يتمكن من تطويع سرعته طبقا للمواقف المختلفة .

العلاج العام للضعف فى سرعة الفهم

من الواجب كى يكون التدريب على سرعة القراءة فعالا أن يعد برنامجه بكل عناية . وأن يكون هذا البرنامج لفترة من الزمن هو البرنامج

الرئيسى بالنسبة للتلميذ . ومن الواجب كذلك أن يقتصر التدريب على أولئك التلاميذ الذين تكون لديهم فرصة كبيرة للتقدم . ذلك أن أى محاولة لزيادة سرعة القراءة بالنسبة للتلاميذ المتخلفين عقلياً أو المعوقين قرائياً بصورة كبيرة لن تؤدى إلا إلى مزيد من الإرتباك والإحباط بالنسبة لهم بدلا من أن تزيد من قدرتهم على القراءة .

المواد القرائية المستخدمة : يجب أن تستخدم فى التدريب مواد قرائيةسهلة نسبيالاسيما فى المراحل الأولى من البرنامج التدريبى ويجب ألا يكون بها من المفردات الصعبة إلا أقل القليل بل من الأفضل أن تخلو تماما من الكلمات الصعبة . ومن الواجب أن يكون مستوى صعوبة هذه المادة أقل بسنة أو سنتين دراسيتين من مستوى القراءة للطفل . على أن تختار هذه المادة بوجه عام من كتب خارجية لا من كتاب القراءة الذى لدى التلميذ وعند القيام بالتدريب على سرعة القراءة يجب على المدرس أن يقالل مؤقتا من الأنشطة القرائية الأخرى ، أو يوقفها تماماً . وأعنى بهذه الأنشطة مثلا القراءة من أجل دراسة موضوع معين والقراءة الجهرية بوجه خاص . وعلى المدرس ألا يعطى التلميذ مادة أكثر صعوبة إلا بعد أن يكون قد تدرب تدريباً كافيا على المادة السهلة — وعندئذ يمكن المدرس أن يعطيه تدريجيا مادة أكثر صعوبة . إن هذا الإجراء ضرورى حتى يصل المدرس تدريجيا بالطفل إلى قراءة المادة المناسبة لمرحلته الدراسية قراءة سريعة . وعلى المدرس أن يلاحظ التلميذ خلال فترة الإنتقال هذه ويوجهه وإلا كان التحول إلى قراءة مادة أصعب وبسرعة كافية تحولا جزئيا أو غير تام . فمن المحتمل أن يتمكن الطفل من قراءة المادة السهلة بسرعة كافية لكنه لايستخدم هذه السرعة الكافية فى قراءة المواد الدراسية الأخرى . وعلى المدرس فى المراحل الأولى من التدريب على السرعة فى القراءة ألا يركز كثيراً على الفهم . وألا تكون أسئلة الفهم من ذلك النوع الذى يعوق الإدراك السريع للمادة أو يحول دون استيعاب التلميذ لما تحتويه المادة من

أفكار . ويكفى فى هذه المراحل الأولى أن يسأل المدرس تلميذه عن موضوع القصة بوجه عام . فعندما يعتاد التلميذ الإدراك السريع للكلمات والمقاطع تتحسن قدرته على الفهم تلقائيا . وعندئذ يستطيع المدرس أن يعطى الفهم إهتماما أكبر بحيث يعقب كل تدريب خمسة أو ستة أسئلة عما تحتويه القطعة . ذلك أن الهدف بطبيعة الحال هو تحقيق سرعة كبيرة فى القراءة مع فهم مناسب .

إستثارة الحافز للقراءة السريعة : لابد من استخدام العديد من الحوافز فى أى برنامج للقراءة السريعة إذا أردنا أن نوجد عند الطفل الرغبة فى أن يسرع فى قراءته . وبدون ذلك لن يجد الطفل ما يدفعه لأن يقرأ بسرعة أكبر . ومن الحوافز المناسبة مايلى :

(أ) يجب أن تكون المادة المستخدمة مشوقة للتلميذ . لأن المادة المشوقة تدفعه إلى أن يسرع فى قراءته حتى يصل إلى نهاية المطاف ويعرف ماذا حدث .

(ب) يجب الاحتفاظ بسجل يومى للنتائج . وعلى المدرس أن يقابل أى مظهر من مظاهر التقدم بحماس . إذ أن التقدم الذى يشعر به الطفل ويهنأ عليه يحفزه إلى تحقيق المزيد وبذل قدر أكبر من الجهد .

(جـ) حاول ألا تصل بالطفل إلى درجة الإنهاك والملل . ومن الواجب أن نقدم له المادة بشىء من الحماس وبطريقة تجعله يرغب فى التحسن ويتوقعه . وإذا ظهرت أى علامات تشير إلى أنه قد بدأ يشعر بالتعب أو الضيق فاطلب منه أن يتوقف عن التدريب حتى تبدو عليه دلائل أكثر إيجابية نحو مزاولة التدريب .

(د) مما يساعد على إستثارة الحافز لدى الطفل أن يكون المدرس هاشاً باشاً عطوفا . وقد يستدعى ذلك أن يعمل المدرس مع التلميذ بمفرده

ليقدم له المساعدة التى يريدها وهذا أمر له أهميته لاسيما خلال الفترة التى لايظهر فيها تقدم واضح من جانب التلميذ مما قد يثبط من همته .

(هـ) اعط التلميذ فرصة التعاون معك فى تنظيم برنامجه العلاجى — أن ذلك سوف يزيد من حافزه على التقدم . إن عليك أن تناقش معه الفوائد التى ستعود عليه من القراءة السريعة وناقش معه صعوباته الخاصة وضع معه خطط التدريب . وعندما تظهر بعض العقبات أو يعود الطفل إلى عاداته القديمة ناقش معه سبل مقاومة ذلك . إذ كلما كان فهم التلميذ لصعوباته واضحاً وكلما أسهم فى خطة العلاج زاد حماسه للتغلب على هذه الصعاب .

(و) يجب أن يفهم التلميذ الهدف من كل تمرين لأن القراءة بدون هدف يعيه الطفل ويدركه لا تولد الحافز عنده . إن التلميذ قد يقرأ فى بعض الأحيان مع إعطاء اهتمام أكبر مما يجب للتفاصيل . فإذا ناقش المدرس تلميذه فى هذا يبين له خطأه وكيف يتغلب عليه .

(ز) عندما يحقق التلميذ تقدماً فى سرعة القراءة عن طريق هذا التدريب يجب إيجاد الحافز لديه لينقل أثر التدريب إلى قراءته الخاصة فى وقت فراغه وقراءته لمواد الدراسة . ولتحقيق هذا يجب أن يستخدم المدرس مختلف أنواع التشجيع . كأن يثنى عليه بسبب كثرة ما قرأ من قصص للتسلية أو يناقش معه فوائد القراءة السريعة ويؤكد له كيف أن هذه القراءة السريعة سوف تمكنه من سرعة إنجاز واجباته المدرسية . ومما يزيد من فرصة انتقال أثر التدريب على القراءة السريعة إلى كافة أنواع القراءة أن ندربه على المرونة فى القراءة .

(ح) بعد أن ينتهى المدرس من التدريب الفردى الخاص على القراءة السريعة يجب أن يكون يقظاً متنبهاً حتى لا ينكص التلميذ ويعود إلى عاداته

السابقة فى القراءة ويمكن أن نحفز التلميذ على الاستمرار فى القراءة السريعة بأن نعطيه اختبارات تبين سرعته فى القراءة على فترات متعاقبة مع استمرار إجراء مناقشات داخل الفصل حول موضوع تطويع السرعة لتتمشى مع الهدف ونوع المادة القرائية .

قياس زمن القراءة : فى وسع كل شخص تقريباً أن يقرأ بسرعة أكبر إذا أراد ذلك أو إذ كان لديه ما يدفعه للقراءة السريعة . فمعظم التلاميذ كما سبق أن ذكرنا يقرأون فى تمهل وبطء مستخدمين سرعة قليلة . ومن الممكن تحقيق تقدم حقيقى فى سرعة القراءة إذا نحن وضعنا هؤلاء التلاميذ فى الجو المناسب الذى يشجعهم على زيادة سرعتهم ودربناهم يومياً تدريباً حسن الإعداد والتنظيم على أن يقرأوا بسرعة أكبر . ومن الأساليب الفعالة التى انتشر استخدامها لزيادة السرعة أن يقرأ التلاميذ لزمن محدد ثم تقاس سرعتهم ، ويختار المدرس لهم فى بداية التدريب قطعاً سهلة يقل مستواها عن مستواهم فى القراءة بسنة دراسية تقريباً ويكون طول القطع التى يتدرب التلاميذ عليها فى هذه المرحلة المبكرة حوالى ٣٥٠—٤٠٠ كلمة . ومن الممكن أن ينسخها المدرس على صفحة واحدة ، أما إذا كان المدرس يدرب تلميذاً واحداً فمن الممكن أن يطلب منه القراءة مباشرة من كتاب أو مجلة ، ويكون المدرس قد أعد خمسة أسئلة أو ستة فى ورقة منفصلة على أن تكون هذه الأسئلة سهلة نسبياً تدور حول الفكرة الأساسية فى القصة ، فمثلا إذا كانت القصة خاصة بحيوانات معينة رأتها طفلة أثناء رحلتها تكون الأسئلة على النحو الآتى :

ماذا رأت مريم فى الغابة ؟ ماذا كانت الحيوانات تصنع ؟ وعندما يجيب التلميذ على الأسئلة يقوم المدرس بتصحيح إجابته وإعطائه الإجابة الصحيحة ، ومن المحتمل أن يتأثر الفهم خلال المراحل الأولى من التدريب ولكنه سوف يتحسن بمرور الوقت .

ومن الواجب أن يتم التدريب فى أكثر الظروف ملاءمة للتلميذ فعلى المدرس أن يوضح له الهدف من القراءة ويهيء له جواً مناسباً يحفزه للقراءة بأكبر سرعة ممكنة مع الفهم ، ومما يذكى عنده الهمة أن يحقق تحسنا أكبر مما سبق له تحقيقه ويقوم المدرس بقياس الزمن الذى استغرقه التلميذ فى القراءة وإحصاء عدد الكلمات فى الدقيقة معتبراً ذلك الرقم الدرجة التى حصل عليها التلميذ فى هذه المرة : وعلى المدرس أن يعرف تلميذه بطريقة تسجيل هذا الرقم فى الرسم البيانى الخاص به حتى يظهر له مدى ما حققه من تقدم . أما إذا كان التقدم قليلا — أو لم يحدث تقدم على الإطلاق — فعلى المدرس أن يكون عطوفاً ومشجعاً ، وفى حالة قيام المدرس باختبار عدد من التلاميذ فى وقت واحد ففى وسعه أن يكتب الزمن على السبورة كل عشر ثوان ، وعندما ينتهى كل تلميذ من قراءته يكتب فى آخر الصفحة الوقت الذى استغرقته قراءته للقطعة .

ويكفى لمثل هذا التدريب أن يدرب المدرس تلميذه على قراءة قطعتين كل يوم قراءة سريعة على أن يكون الفاصل الزمنى بينهما ساعة أو ما إليها . إن هذا التدريب المنفصل زمنياً أفضل أثراً من إعطاء التلميذ عدة تدريبات متصلة . ومن الضرورى بعد التمرينات القليلة الأولى أن يصبح الفهم مناسباً . وبعد فترة من بداية التدريب يجب على المدرس أن يكف عن الضغط على التلميذ ليقرأ بسرعة تفوق قدرته على الفهم .

وعندما يتقدم البرنامج التدريبى ويصبح التلاميذ قادرين على قراءة مادة سهلة بسرعة كافية يقوم المعلم أو المعلمة بمساعدتهم على نقل أثر هذا التدريب إلى قراءة المواد الدراسية العادية والقراءة من أجل المتعة والتسلية (شغل وقت الفراغ) . ويبدأ المدرس تدريجياً باختيار مادة التدريب من كتب فى مستوى كتب الفصل الدراسى الخاص بتلاميذه ، وعندئذ تصبح مادة التدريب أكثر طولا وفى نفس الوقت يرتفع المدرس

بمستوى أسئلة الفهم على أن تكون هذه الأسئلة متمشية دائماً مع الهدف من القراءة . وعلى المدرس أن يحث تلاميذه على أن يقوموا بكافة قراءاتهم بسرعة أكبر سواء أكانوا يقرأون مادة دراسية أو صحفاً أو مجـــلات أو قصصاً .

الأساليب الآلية : إستخدمت عدة أساليب آلية لزيادة السرعة فى القراءة . ومن هذه الأساليب التى إستخدمت على نطاق واسع « أفلام هارفارد للقراءة » أو الأساليب المطورة للفكرة التى تقوم عليها هذه الأفلام . وهى فى أساسها عبارة عن فيلم للصور المتحركة تظهر فيه مجموعات متتالية من الكلمات كل مجموعة منها مكونة من وحدة فكرية واحدة بحيث تبرز هذه المجموعات واحدة تلو الأخرى مكونة فى مجموعها فقرة متكاملة المعـــنى وهناك منظم للسرعة فى آلة العرض يتحكم فى سرعة عرض هذه الفقرات . وهناك أساليب آلية آخرى مختلفة . كأن نعرض فقرة ما ونحرك شيئاً معتما يستر سطراً بعد سطر من المادة المعروضة طبقاً للسرعة التى يراد للمتدرب أن يقرأ بها . أو تكون هناك فتحة ضوئية متحركة تنتقل من اليمين إلى اليسار على طول السطر بالسرعة المطلوبة بحيث تظهر بقعة الضوء هذه بعض الكلمات ثم تطمسها وتظهر غيرها على طول السطر . ويطلب المدرس من التلميذ أن يحاول مسايرة هذه البقعة الضوئية فى سرعة إنتقالها من عبارة إلى أخرى . ومن الممكن التحكم فى سرعتها بحيث تبدأ بطيئة ثم تندرج مسرعة وهناك آلة أخرى يتحرك فيها أحد الأسلاك من أعلى إلى أسفل فى الصفحة المطبوعة . ويحاول القارىء أن يقرأ بسرعة كبيرة بحيث يكون دائماً سابقاً للظل . والأسماء التجارية لبعض هذه الآلات هى :

Controlled Reader, Reading Accelerator, Reading Rate Controller, Rate Reader and Reading Board.

ومن الممكن تحقيق نفس الهدف بإستخدام البطاقة المتحركة التى وضعها بلير Blair (١٨) — وهى عبارة عن بطاقة كبيرة يحركها المدرس من

أعلى الصفحة إلى أسفلها بينما يحاول القارىء أن يسبق فى قراءته هذه البطاقة قبل أن تصل إلى السطر الذى يقرؤه . ومن الممكن التحكم فى سرعة تحريك البطاقة لتتمشى مع مستوى السرعة المطلوب .

وهناك أيضاً أجهزة العرض السريع التى يطلق عليها بوجه عام إسم المبصار Tachistoscope وهى تستخدم لعرض الأرقام والكلمات عرضاً سريعاً على شاشة عرض . ويستهدف هذا الأسلوب تنمية القدرة على الإدراك السريع لما يعرض وزيادة مدى التعرف على الكلمات ومن ثم تزداد سرعة الشخص فى القراءة . ومن الممكن كذلك استخدام البطاقات الومضية السريعة بدلا من المبصار وهى عبارة عن بطاقات مكتوب عليها كلمات تعرض على الشخص فى ومضه عين لقراءتها ومع شيوع إستخدام هذه الأساليب الآلية مازالت هناك بعض الشكوك حول جدواها فقد ذكر أندرسون وديربورن(١) أنه من المشكوك فيه أن تؤدى هذه الأساليب الآلية إلى زيادة سرعة القراءة ويقولون أنه من الأفضل قضاء هذا الوقت فى تنمية الفهم بدرجة أكبر . أما براون (٣١) فإنه يؤيد ما يقال عن فائدة المبصار فى زيادة القدرة على القراءة بما فى ذلك سرعة القراءة . ولكن يمكن القول بأن ماكتبه هو فى هذا الموضوع وماكتبه غيره من الباحثين لايضع فى الإعتبار الدور الذى تقوم به العوامل الأخرى مثل حث التلاميذ على زيادة حصيلتهم اللغوية وتدريبات الفهم المختلفة وما إلى ذلك من العوامل . وقد قام مانوليكس Manolakes (١٣٩) بتجربة ضبط فيها كافة المتغيرات بعناية كبيرة محاولا فحص أثر التدريب عن طريق المبصار على تحسين حركات العين أثناء القراءة ومن ثم تحسين السرعة فى القراءة . وكانت نتيجة هذه التجربة أنه بتثبيت كافة العوامل الأخرى لايصبح لإستخدام المبصر تأثير على الأداء . وفى دراسة حديثة قام فيها بورموث وايكر Bormuth & Aker (٢٨) بفحص أثر إستخدام المبصار فى التدريب على القراءة لدى تلاميذ الصف السادس الإبتدائى . وبعد أن ضبطاً كافة العوامل

الأخرى وواصلا تدريب التلاميذ لمدة عشرين أسبوعاً وجدا أن إستخدام المبصار لم يكن فعالا فى تحسين سرعة القراءة أوالفهم أو حصيلة المفردات اللغوية . وهناك أيضاً التجربة التى قام بها جونز وفان هواى Jones &Van Way (١١٧) فقد وجدا ،كذلك أنه بتدريب تلاميذ من الصفين الرابع والخامس لمدة ثلاث شهور مستخدمين المبصار لم يسفر هذا التدريب عن تحسن فى سرعة القراءة والفهم . وقد قام تنكر Tinker (٢١١) بتقييم كل ماكتب فى هذا المجال وإستنتج أن إستخدام المبصار للتدريب على السرعة فى القراءة أمر مشكوك فى قيمته .

وقد إتضح من كل الدراسات التى أجريت على استخدام الآلات أنها ليست أكثر فعالية فى زيادة سرعة القراءة من الأساليب الأخرى الأقل تعقيداً والتى تستخدم فى الفصل إستخداماً صحيحاً . وقد قامت كيسون Cason (٣٧) بإجراء تجربة على تلاميذ الصف الثالث الإبتدائى ووجدت أن إستخدام الأساليب التالية وقد جاء بفائدة كبيرة :

(أ) إستخدام المترونوسكوب Metronoscope (١) .

(ب) إيجاد دافع قوى عند التلاميذ للقيام بقراءة حرة بالمكتبة .

(ج) إستخدام تمرينات قرائية خاصة بها علامات تبين الوحدات الفكرية بالجمل . واتضح أن أثر هذه الوسائل الثلاث فى تحسين القراءة يكاد يكون واحداً . وأظهر تحليلها لنتائج هذا البحث أن إستخدام الآلة لم يأت بنتيجة أفضل . وقد وجد وستوفر Westover (٢٢٥) أن طلبة الجامعة الذين إستخدموا الأساليب العادية فى برنامج شيق لزيادة

---

(١) هو جهاز لضبط الإيقاع بدقات رتيبة .

سرعة قراءتهم قد حققوا تحسناً يساوى ماحققه زملاؤهم الذين إستخدموا جهاز مترونوسكوب معدل .

ومن الحجج التى تؤيد إستخدام الأسلوب الآلى أن الآلات تستهوى التلاميذ تزيد الدافع لديهم . وهذا صحيح ولكن مع ذلك نجد أن التقدم الذى يحققه هؤلاء التلاميذ لايزيد عما يحققونه من تقدم عند إستخدام الأساليب العادية . وليس من شك فى أن هناك إحتمالا قائماً وهو أن يتحسن طفل عن طريق إستخدام المدرس للأسلوب الآلى تحسناً أكبر مما لو إستخدم الأسلوب العادى . ولكن لم يقم بحث تجريبى لإثبات صحة هذا الإفتراض .

ويبدو بوجه عام أن البرامج التدريبية يمكن أن تقوم بغرضها بنفس الكفاءة دون إستخدام الآلات . وعندما نقول ذلك فإننا نفترض أن المادة التدريسية قد أحسن إختيارها وأن البرنامج قد أحسن إعداده وتنفيذه . وإذا تمكن المدرس من إيجاد الحافز المناسب لإستثارة همة التلميذ فلن يكون هناك مايدعو لإستخدام الآلات لزيادة سرعة التلميذ ويعنى هذا أن إستخدام الآلات يفيد فى التدريب على سرعة القراءة ولكن إستخدامها ليس بالأمر الضرورى للحصول على نفس الزيادة فى السرعة .

بيد أن لإستخدام الآلات عيبين آخرهما .

(أ) أن الآلات غالية الثمن .

(ب) أن الإسراف فى إستخدامها يجعلها أمراً مفروضاً ويزيد من التركيز على العامل الآلى فى القراءة السريعة على حساب الفهم والتفكير فى المادة المقروءة .

علاج حالات محددة من حالات الضعف في السرعة :

أن القارئ المعاق الذى يعانى من العوائق الأساسية للتعرف على الكلمات والعوائق الأساسية للفهم شخص يمكن وصفه بأنه يعانى من عوائق معقدة . ولهذا فمن الواجب التغلب أولا على هذه العوائق الأساسية التى تقف فى سبيل أى تقدم فى القراءة قبل أن نقوم بأى تدريب على السرعة . وقد ناقشنا فى الفصلين التاسع والعاشر الإجراءات العلاجية للتغلب على الصعوبات الأساسية فى التعرف على الكلمات . كما ناقشنا فى الفصل الثالث عشر أساليب علاج الصعوبات الأساسية فى مجال الفهم .

وفى مناقشة علاج الحالات الخاصة بسرعة القراءة نجد صعوبتين أساسيتين هما الإسراف فى التحليل والقراءة كلمة بكلمة . أن من يعانى من هاتين الصعوبتين سوف يستفيد من تدريبات السرعة . وعليه فمن الممكن أن يتم علاج الضعف فى هاتين الظاهرتين فى نفس الوقت الذى يجرى فيه التدريب على السرعة . ويتضمن علاج هاتين الحالتين أسلوب العرض السريع للكلمات والمقاطع والتدريب على القراءة السريعة . ولهذا فقد أضفنا هاتين الحالتين إلى القائمة الخاصة بحالات الضعف فى سرعة القراءة التى سنقوم بمناقشتها وهى :

١ — القارئ المسرف فى التحليل .

٢ — القارئ الذى يقرأ كلمة كلمة .

٣ — القارئ ذو العادات القرائية الخاطئة .

٤ — القارئ ذو حركات العين الخاطئة .

٥ — القارئ الذى يهمس بالكلمات أثناء القراءة الصامتة بدرجة كبيرة .

٦ — القارئ غير المرن .

وسنتناول الكلام عن كل واحدة منها فى السطور التالية .

١ – **القارئ المسرف فى التحليل** : هناك نوعان من هذا القارئ أحدهما القارئ الذى يميل إلى تحليل الكلمات البصرية المعروفة له . والنوع الثانى هو الذى يميل إلى تقسيم الكلمات إلى أجزاء كثيرة . إن مثل هذا القارئ الأخير قد يلجأ إلى قراءة الكلمة حرفاً حرفاً مع الهمس بهذه الحروف تباعاً ولا يلجأ إلى الطريقة الأكثر سرعة وأعنى بها تجزئة الكلمة إلى مقاطع كبيرة معروفة له . وقد قمنا فى الفصل العاشر فى الجزء الخاص بعلاج القارئ المسرف فى التحليل والجزء الخاص بالعلاج العام للبطء فى الفهم – بتوضيح الأساليب التى يمكن إتباعها لعلاج هاتين الحالتين . ومن الملاحظ أنهما يستفيدان من إستخدام المبصار وغيره من أدوات العرض السريع .

٢ – **القارئ الذى يقرأ كلمة كلمة** : إن مثل هذا القارئ لم يتدرب على القراءة فى وحدات فكرية . وقد لايكون فى مقدوره أن يتعرف بنظرة واحدة على ثلاث أوأربع كلمات متتالية . فإذا كان الأمر كذلك فإنه يستفيد من أساليب التدريب على التعرف السريع على الكلمات بإستخدام وسائل العرض السريع . ولكن قد لايكون فى وسعه أن يقسم الكلمات إلى وحدات فكرية أثناء قراءته لمادة متصلة . وفى هذه الحالة يجب أن ندربه مستخدمين الأساليب التى إقترحناها تحت عنوان « الوحدات الفكرية فى الفصل الثالث عشر كما يجب إعطاؤه التدريبات المقترحة تحت عنوان « العلاج العام للضعف فى سرعة الفهم » فى نفس الفصل . ويجدر بنا أن نذكر هنا أننا أوصينا فى الفصل الثالث عشر بإستخدام أساليب العرض السريع للتدريب على القراءة فى وحدات فكرية .

٣ – **القارئ ذو العادات القرائية الخاطئة** : يعتاد بعض الأطفال على

تحريك الأصبع أو المؤشر على طول السطر لتوجيه قراءتهم . أن هذا العمل قد يكون له ما يبرره فى المراحل الأولى من تعلم القراءة أو أثناء علاج بعض الحالات القرائية . ولكن من الواجب أن يتخلص الطفل من هذه العادة فى أسرع وقت ممكن . ذلك أن إستمرارها يعوق القراءة السريعة .

وأفضل أسلوب علاجى يمكن إستخدامه للتخلص من هذه العادة هو أن نناقش المشكلة مع التلميذ ثم نطلب منه أن يمسك بالكتاب بكلتا يديه . وعندئذ يصبح من الصعب عليه أن يشير بأصبعه أثناء القراءة .

وهناك عادة خاطئة أخرى وأعنى بها تحريك الرأس أثناء القراءة فبدلاً من أن يحرك التلميذ عينيه يقوم بتحريك رأسه من اليمين إلى اليسار . وعلينا لعلاج هذه الحالة أن نشرح للتلميذ خطأه ثم نطلب منه أن يريح ذقنه على كفه أثناء محاولته القراءة السريعة وبهذا الإجراء يشعر بخطئه كلما حاول تحريك رأسه فيتوقف عن ذلك .

وقد يعتاد الكثير من التلاميذ على القراءة ببطء شديد وبسرعة أقل كثيراً من السرعة التى يمكنهم بها أن يقرأوا مع فهم ما يقرأون والاستمتاع به . وعندما تصبح هذه القراءة البطيئة عادة متأصلة — وغالباً ما يحدث ذلك — فإنها تكون عقبة فى سبيل القراءة المفيدة . أن هذا البطء الشديد يشتت الإنتباه ويتيح الفرصة لأحلام اليقظة . هذا علاوة على أن القدر الذى يقرؤه التلميذ فى الوقت المحدد لقراءته يكون قليلا بدرجة ملحوظة . ولعلاج هذا يجب إعطاء التلميذ تدريبات القراءة السريعة التى سبقت الإشارة إليها . أن السرعة الصحيحة فى أى موقف قرائى هى أقصى سرعة يمكن إستخدامها مع الإحتفاظ بالفهم المناسب وأن إستخدام الأساليب العامة لزيادة سرعة الفهم سوف يؤدى فى النهاية إلى القضاء على عادة القراءة المسرفة فى البطء .

٤ — **القارئ ذو حركات العين الخاطئة** : أن المعلومات الخاصة بحركات العين تحتل جزءاً كبيراً مما كتب حول القراءة . وقد أشير بوجه خاص إلى أن القراءة السريعة تصحبها وقفات قليلة للعين على طول الخط وحركات عكسية أقل . وتعنى بالحركات العكسية عودة العين لقراءة مادة سبقت قراءتها دون فهم . وقد أدت هذه المعلومات الخاصة بحركات العين إلى إبتداع العديد من الوسائل لتدريب حركات العين من أجل تحقيق المزيد من السرعة فى القراءة . ويستهدف هذا التدريب أن تتوقف العين مرات قليلة على طول السطر وألا يقوم القارئ بحركات عكسية أثناء القراءة . ولكن هذا إهتمام فى غير موضعه . ذلك أن حركات العين السليمة أثناء القراءة هى علامة من علامات القراءة الجيدة لامسبباً لها . وعلاوة على ذلك فإن هذه التدريبات لحركات العين قد تتخذ طابعاً آلياً وتتجه نحو التركيز على سرعة الفهم . والحقيقة أنه عندما يتحسن الفهم بإتخاذ الإجراءات التى وضعناها فى هذا الكتاب فسوف ينعكس هذا التحسن تلقائيـــاً على حركات العين فتقل عدداً وتزداد القراءة سرعة .

٥ — **القارئ الذى يهمس كثيراً بالكلمات** : يميل كثير من التلاميذ خلال المراحل الأولى لتعلم القراءة أن يهمسوا أثناء قراءتهم الصامتة . أن هذا الهمس بالكلمات لايقلل من سرعتهم فى القراءة الصامتة بهذه المرحلة من مراحل تعلم القراءة . إذ ليس فى وسع التلميذ المبتدئ أن يقرأ بسرعة أكبر من سرعته فى الحديث . ولكن بنمو قدرته على القراءة الصامتة يصبح هذا الهمس بالكلمات عقبة فى سبيل تحسن قدرته على القراءة الصامتة السريعة . أن هذه العادة قد تترسخ لدى عدد من التلاميذ بحيث تبقى ملازمة لهم حتى النهاية إذا لم تعالج العلاج الصحيح . وتتخذ هذه العادة صوراً متعددة فقد يهمس الطفل بالكلمات أو قد تتحرك الشفتان

والحبال الصوتية دون همس أوقد يكون هذه الكلمات ذهنياً فى صورة نطق داخلى غير مصحوب بحركة من الشفتين أوأعضاء النطق . وكيفما إتخذت هذه العادة من صور وأشكال فإنها تستهلك الوقت ولاتجعل فى إمكان من إعتادها أن يقرأ بسرعة أكبر من سرعته فى الحديث . ولن يتحقق تحسن ملحوظ فى سرعة القراءة مالم يتغلب الشخص على هذه العادة تغلبا كاملا أوتغلبا جزئياً على أقل تقدير . فإذا أردنا أن نحقق القراءة السريعة علينا أن نقلل هذا النطق الهامس بالكلمات إلى أقصى حد ممكن أو أن نتخلص منه تخلصاً كاملا .

ويمكن للمدرس عن طريق الملاحظة المباشرة أن يكتشف ما إذا كان التلميذ يهمس بالكلمات أم لا . فأثناء القراءة الصامتة للتلميذ يمكن المدرس أن يلاحظ ما يحدث من تحركات فى شفتى التلميذ أوحباله الصوتية . قد يهمس التلميذ بصوت مسموع أو بصوت خافت وقد يحرك الشفتين دون إحداث صوت أوقد لايفعل شيئاً من هذا وإنما يحدث تحريك طفيف فى حبال الصوت . ومن السهل على المدرس أن يلاحظ مايحدث من همس أو تحريك للشفتين . أما بالنسبة للتحرك الطفيف للحبال الصوتية فيمكن للمدرس أن يكتشفه بأن يضع أطراف أصابعه على رقبة الطفل فى منتصف الطريق بين الذقن وعظمه الصدر — ثم يطلب منه أن يقرأ قراءة جهرية ويحس بما يحدث من تحركات . ثم يطلب من الطفل أن يقرأ قراءة صامتة فإذا لم يحس المدرس بحركة فى منطقة الحلقوم فإن معنى ذلك أن الطفل لايهمس أثناء قراءته الصامته وليس هناك مايعوق تدريبه على زيادة سرعة فيها . والقراءة الصامتة الصحيحة ليست مجرد القراءة غير المسموعة . ومن الوسائل التى تستخدم لمنع النطق الخافت بالكلمات أثناء القراءة الصامتة أن تجعل من المستحيل على جهاز النطق عند الطفل أن ينطق بالكلمات بأن تطلب من الطفل أن يمسك

شيئاً بأسنانه أثناء القراءة الصامتة . ولكن هذا إجراء غير طبيعي بالنسبة للطفل وأفضل من ذلك أن تطلب منه أن يضع يده على حلقه حتى يشعر بأى ذبذبة فى الحبال الصوتية أثناء قراءته . ولا توجد ضرورة فى الأحوال العادية لإستخدام هذه الوسائل لأنها قد تعطل بدلا من أن تفيد . ومن الأفضل أن نخبر الطفل بأن همسه بالكلمات بينه وبين نفسه يعوق السرعة فى القراءة وأن مثل هذا الهمس شيء يمكن التخلص منه . وعليه لكى يقرأ بسرعة أكبر ، أن يكف عن الهمس وتحريك الشفتين أثناء القراءة الصامتة وأن يحاول أن يقرأ بسرعة أكبر .

ومن الأساليب الجيدة للتغلب على الهمس فى القراءة أن تعطى التلميذ مادة مسلية وفى غاية السهولة بحيث لا تحتوى على أى كلمة صعبة — فإذا كانت المادة مسلية ومثيرة زاد حماس الطفل للقراءة بسرعة مما يجعله ينطلق إنطلاقاً فى قراءته ليصل إلى غايته . ومن الواجب فى بداية الأمر إستخدام كتب تحتوى على قصص قصيرة أو قصص بوليسية إذ أن لمثل هذه المادة القصصية فائدتها فى المراحل الأولى عندما نستخدم القراءة السريعة للتغلب على عادة الهمس . وعندما يحقق الطفل سرعة فى القراءة مقبولة يمكن للمدرس أن يوجهه نحو قراءة مواد أكثر تنوعاً .

إن القارىء السريع لا يمكنه أن يهمس بالكلمات إذ أن هذه العملية تستغرق منه وقتاً . وعندما يبدأ الطفل بداية حسنة بقراءة هذه القصص السهلة قراءة سريعة علينا أن نشجعه على إستخدام أقصى ما يمكنه من سرعة فى القراءة . وقد لا يحصل من هذه القراءة السريعة على قدر كبير من المعنى لفترة معينة ولكن هذه الظاهرة غير مقلقة فى هذه المرحلة . إن القراءة السريعة سوف تقلل من الهمس فى القراءة . وبمرور الوقت وعندما نصل بالهمس إلى أدنى حد ممكن تعود للطفل قدرته على فهم ما يقرؤه فهماً جيداً . والحقيقة هى أن الهمس بالكلمات أثناء القراءة الصامتة يجعل من

هذه القراءة قراءة جهرية . ويستحسن فى كثير من الأحيان ألا يزاول التلميذ القراءة الجهرية أثناء تدريبه على القراءة الصامتة دون همس ، إذ أن ذلك سوف يساعده على عدم نطقه بالكلمات أثناء القراءة .

٦ — **القارىء غير المرن** : لقد ذكرنا من قبل أن القراءة السريعة نسبياً قراءة مرغوب فيها لأى مجال من مجالات القراءة . ويعنى هذا أن تكون القراءة بأكبر قــدر من السرعة التى يستطيع الفرد معها أن يفهم المــادة المقروءة . فعلى الرغم من أن القراءة السريعة لمــادة الرياضيات مثلا تعتبر قراءة بطيئة بالنسبة لغيرها من المواد إلا أننا نلاحظ أن بعض التلاميذ يقرأونها بسرعة غاية فى البطء . ويمكن أن نقول نفس الشىء بالنسبة لمجالات القراءة فى مواد العلوم والمواد الاجتماعية ولهذا يمكن القول بأنه مهما كانت طبيعة المادة والهدف من قراءتها فمن الممكن أن تكون القراءة بطيئة بطئاً لاداعى له أو سريعة سرعة غير مرغوب فيها . وليس للقراءة السريعة فى حد ذاتها قيمة . ولكن القارىء الكفء هو الذى تكون لديه سرعات مختلفة يستخدم كلا منها حسب مقتضى الحال . ومن الواجبات الأساسية للبرنامج التدريبى أن يكفل للتلاميذ الحصول على هذه السرعات المتنوعة وتصبح لديهم القدرة على إستخدامها بالصورة المناسبة . ولهذا يجب أن يكون التركيز على أن تصبح للتلاميذ القدرة على تشكيل سرعاتهم وأن يطوعوها طبقاً لطبيعة المادة وصعوبتها وطبقاً للهدف من القراءة . إن الهدف هو أن يفهم المادة بأكبر سرعة ممكنة وأفضل طريقة لتدريب الطفل على أن يفهم بسرعة مناسبة هى أن نمده بالمهارات التى تمكنه من أن يفهم ما يقرأ فهماً صحيحاً . وعندما يتم هذا فسوف يتعلم كيف يفهم بسرعة ما يريد قراءته . ولهذا فهناك عدة جوانب لهذا الموضوع فى حاجة إلى الإهتمام بها .

وقد بين « برام Braam » (٢٩) أنه من الممكن تحسين المرونة فى القراءة بالإضافة إلى زيادة السرعة . لقد إستخدم فى دراسة مجموعة مكونة

من ٧١ تلميذاً فى المدرسة الثانوية مهيئين لدخول الجامعة وأعطاهم تدريباً مركزاً فى سرعة القراءةوفى إستخدام السرعات المختلفة واستمر تدريبه لهم مدة ستة أسابيع واستخدم فى تدريبه مختارات للقراءة من خمس مواد هى القصص والأدب والعلوم والتاريخ وعلم النفس . وكان المقياس الذى إستخدمه لقياس المرونة هو مدى سرعة هؤلاء التلاميذ فى قراءة قطع مختارة من هذه المواد طول القطعة بين ٧٥٠—٨٠٠ كلمةوكانت هذهالمختارات متدرجة فى الصعوبة طبقا لصيغة أو معادلة الأنقرائية لديل — تشول Dale – Chall Readability Formula . وقد أظهرت اختبارات ما قبل التدريب أن هؤلاء التلاميذ بطيئون فى قراءتهم وليست لديهم مرونة فى تطويع سرعاتهم . أما الإختبارات التى أجريت لهم بعد فترة التدريب فقد أظهرت أنهم « قراء سريعون فى قراءتهم يتسمون بالمرونة . فهم لم يكتسبوا سرعة فى القراءة فحسب بل كانوا يغيرون سرعة قراءتهم باختلاف المادة المقروءة . ويبدو أن المرونة قد تأثرت بمدى ألفتهم للنص أكثر من تأثرها بمدى صعوبته كما قاسته معادلة الانقرائية ويمكننا أن نقول إنه بالنسبة لهذه المواد تكون ألفة الشخص للمواد المقروءة هى التى تحدد مدى صعوبة محتوى هذه المواد .

ولكى يقرأ الشخص قراءة مفيدة عليه أن يستخدم سرعة تتناسب مع طبيعة المادة المقروءة وصعوبتها . وتختلف طبيعة المواد المقروءة اختلافا واسعاً . فقد يبدأ التلميذ فى وقت ما قراءة قصة تتطور أحداثها تطوراً سريعاً أو مقالا فى صحيفة يومية له أهمية . أن سرعته فى هاتين الحالتين قد تكون سريعة نسبياً . وبعد فترة قد يبدأ التلميذ فى قراءة مادة جغرافية لها علاقة بعوامل التعرية من رياح وماء. وفى هذه الحالة تكون القراءة البطيئة نسبياً أمراً ضروريا كى يتمكن من استيعاب الأفكار والعلاقات المختلفة . ثم يبدأ بعد ذلك فى قراءة الخطوات التى يجب إتخاذها لحل مسألة حسابية أو علمية وهذه القراءة تتطلب قراءة تحليلية غاية فى البطء وغالباً ما يعيد التلميذ

قراءة المادة مرة بعد أخرى . وهكذا نجد أن التلميذ فى حاجة إلى أن يمارس التمييز بين طبيعة المواد حتى يستخدم السرعة المناسبة التى تمكنه من تفهم مادة بعينها .

إن تطويع السرعة تبعاً لصعوبة المادة أمر شبيه بتطويعها تبعاً لطبيعة المادة فهناك فى بعض المواد التحصيلية حقائق أكثر مما فى غيرها من المواد . مثال ذلك العلم والرياضيات بمقارنتها بالأدب .وهناك فى بعض الأحيان اختلاف فى الصعوبة بالنسبة لمحتوى مادة معينة فى مجال معين وذلك عندما يصادف التلميذ بمفردات غير مألوفة أو أفكارا جديدة يصعب إستيعابها أو جملا معقدة أو تركيبات لم يعتدها ويتطلب إهتمام التلميذ باستيعاب هذه المادة الإبطاء فى القراءة . وإذا حاول التلميذ أن يقرأ كل مادة تصادفه بنفس السرعة بغض النظر عن محتواها وصعوبتها فسوف يجد نفسه فى موقف صعب . ذلك أنه إذا أراد أن يقرأ يفهم مع إحتفاظه بسرعة مناسبة فى القراءة فعليه أن يكون قادراً على تطويع سرعته لتناسب كلا من طبيعة المادة وصعوبتها . وعليه أن يقرأ المادة السهلة بسرعة أكبر من قراءته للمادة الصعبة كما عليه أن يقرأ المادة المألوفة له بسرعة أكبر من المادة غير المألوفة .

وربما كان أهم من هذا كله أن يطوع التلميذ سرعة فى القراءة لتناسب الهدف الذى من أجله يقوم بالقراءة . وقد ركزنا على هذه النقطة فى مناقشة سابقة . فإذا أراد التلميذ أن يحصل على الفكرة العامة فحسب أو إذا أراد أن يبحث عن نقطة معينة فى صفحة محددة فإن القراءة تكون سريعة نسبياً . أما إذا أراد أن يستوعب كافة الأفكار الموجودة فى قطعة مختارة إستيعاباً كاملا فعندئذ تكون سرعته بطيئة نسبياً . وهذا يؤكد أهمية القراءة من أجل تحقيق هدف معين . فقبل أن يقوم التلميذ بقراءة قطعة مايجب أن يكون الهدف من القراءة واضحاً له . وأكثر الأهداف تحقيقاً هو ذلك الذى يقوم التلميذ نفسه بوضعه . فإذا حدث ولم ينجح فى تحقيقه

فعندئذ يمكن للمدرس أن يوجهه إلى هدف يكون مقبولا له . وعندما يصبح التلميذ قارئاً ماهراً يكون قد تعلم كيف يضع لنفسه الهدف المناسب ويحتاج هذا إلى قدر من التمييز والمرونة فعلى التلميذ أن يسبر غور المادة ويدرك بوضوح الهدف من قراءته ثم تكون لديه المرونة فى إختيار السرعة المناسبة التى تمكنه من القراءة بفهم . وهكذا يمكن القول بأن القارئ الكفء هو القارئ المرن ذو القدرات المتعددة .

ولكى تكون لدى التلميذ مرونة فى تكييف سرعة قراءته عليه أن يتدرب على إختيار سرعة معينة لمواجهة موقف قرائى معين وأن يقرأ بهذه السرعة مع الفهم . ويحتاج هذا إلى توجيه من المدرس إذ أن التلميذ يقرأ أنواعاً مختلفة من المواد لتحقيق أهداف متعددة . وخليق بتنمية القدرة على تطويع السرعة فى القراءة أن تكون عملية بطيئة عسيرة . فهى عملية تستمر طوال العام على كافة المستويات من الصف الثالث الإبتدائى إلى أن يتخرج التلميذ وعلى المدرس ألا يحاول تنمية هذه المهارة خلال فصل دراسى واحد محدد . بل يجب أن تستمر عملية التدريب طوال السنين الدراسية كلها . ذلك لأن هذه القدرة تنمو نمواً بطيئاً عند معظم التلاميذ — ولكن من يحوزها يكون قد امتلك شيئاً له قيمته .

وهناك فرص كثيرة للتدريب على تطويع السرعة لنوع المادة المقروءة — وفى وسع المدرس أن ينتهز هذا الغرض أثناء قيامه بتدريس مختلف المواد فعند قيام المدرس بإعداد تلاميذه لدراسة وحدة ما عليه أن يناقش معهـم الإجراءات الصحيحة التى عليهـم أن يستخدموها فى قراءتهم .

وهناك أسلوب آخر وهو أن يطلب المدرس من التلاميذ أن يقرأوا نفس المـادة عدة مرات وأن تكون كل قراءة لتحقيق هدف محدد ، كأن يقرأوا من أجل :

(أ) معرفة الفكرة الرئيسية .

(ب) معرفة التفاصيل الهامة .

(جـ) الإجابة على أسئلة تعطى لهم مقدماً .

(د) تقييم ماقرأوه .

وقد ذكر ويتى Witty (٢٢٧) تلخيصاً مفيداً لما يمكن إتباعه لتحديد الهدف من القراءة والنقاط الأساسية للمادة المقروءة والأسلوب الذى يجب إتباعه فى القراءة. فقد عمل جدول مكوناً من ثلاثة أجزاء وعلى رأس الجزء الأول من الجدول يكتب التلميذ لماذا يقرأ. ثم يكتب على رأس الجزء الثانى ماذا يقرأ . ويكتب فى الجزء الثالث كيف يقرأ . وتحتوى معظم الكتب الإضافية الملحقة بكتب القراءة عدداً من التمارين التى تنمى لدى التلميذ المرونة فى إستخدام سرعات القراءة المختلفة .

وعند قيام المدرس بتدريب الطفل على إستخدام قدرات الفهم المختلفة والمهارات الدراسية المتنوعة تتاح له الفرص لتدريب تلميذه على إستخدام مختلف سرعات القراءة وقد شرحنا فى فصل سابق كيف يدرب المدرس تلميذه على هذه القدرات والمهارات .

إ فالتعليمات التى يعطيها المدرس لتلميذه كى ينمى عنده قدرات الفهم تقتضى بالضرورة أن يوجهه نحو إكتشاف السرعة الملائمة التى يمكنه أن يستخدمها فى قراءة مادة معينة .

المكاسب المتوقعة :

إ. يستخدم التلميذ القراءة الجهرية فى معظم قراءاته خلال الجزء الأول من المرحلة الإبتدائية ذلك لأن الهدف الأساسى فى هذه الفترة هـــو أن

يتمكن التلميذ من إتقان الحركات الآلية فى القراءة . ومن ثم نجد أن سرعة القراءة الصامتة عند التلميذ مساوية تقريباً لسرعته فى القراءة الجهرية . ولكن إبتداء من الصف الرابع الإبتدائى يكون التلاميذ مستعدين لأن يتعلموا كيف يقرأون قراءة صامتة بسرعة أكبر من سرعة القراءة الجهرية .

وقد ذكر « سباك » (١٨٣) أنه « فى وسع التلاميذ أن يحققوا تقدماً فى سرعة القراءة خلال الصف الرابع الإبتدائى أكثر مما يمكنهم تحقيقه خلال أى فترة من فترات دراستهم بالمدرسة — هذا إذا حظوا بالتدريب المناسب (ص٢٤٧) . وقد إهتمت المدارس منذ سنة ١٩٢٠ بالتركيز على السرعة فى القراءة . بل أنه لما يؤسف له أن هذا الإهتمام قد طغى فى كثير من الأحيان على الإهتمام بالمهارات الأساسية الأخرى الأكثر أهمية.

وكما ذكرنا من قبل فإن الخطوة الأولى فى إعداد برنامج لزيادة سرعة القراءة هى أن تقلل إلى الحد الأدنى من أية عادة من عادات التلميذ قد تقف فى سبيل زيادة سرعته فى القراءة . وعندما يتم تحقيق ذلك يمكن للمدرس أن يتوقع إزدياد سرعة تلاميذه . قد يكون هناك بعض الإختلاف فى مدى ما أمكن تحقيقه من مكاسب فى هذا المجال . وهناك مايدل على أن المكاسب التى يحققها التلاميذ الأكثر طلاقة فى قراءاتهم أكبر من تلك التى يحققها زملاؤهم الأقل طلاقة وقدره .

وإذا أحسن الإعداد للبرنامج التدريبى وتم تنفيذه تنفيذاً صحيحاً فإن عدداً قليل نسبياً من التلاميذ يحقق تقدما قليلا وعدد كبير منهم يحقق تقدماً متوسطاً — وعدد قليل آخر يحقق تقدماً كبيراً . وقد يحدث أن يحقق تلميذ من هذا الفصل أو ذاك تقدما خارقاً . وفى معظم الأحيان يقوم المدرس بإعطاء تلاميذه جرعات تدريبية تتراوح مدتها بين عشر دقائق

وثلاثين دقيقة . ويمتد البرنامج التدريبي فى معظم الأحيان لمدة عدة أسابيع بحيث تصل إجمالى ساعات التدريب بين ١٥ ، ١٨ ساعة . وتختلف متوسطات التقدم الذى أمكن التلاميذ تحقيقه إختلافاً بيناً . فقد قال « بيرد » (١٢) أن نسبة التقدم بلغت ١٧٪ وقال « أوبرين » (٤٨) أنها بلغت بين ٣٠٪ ، ٣٥٪ . أما « بروكس » (٣٠) فقد قال إنها كانت بين ٣٧٪ ، ٥٦٪ . وقال « هاريس » (١٠٠) إنها ٣٩٪ . وقد حقق الجلهارت (٦٨) متوسطاً قدره بين ٤٥٪ إلى ١١٠٪ وذلك بعد أن قام بتدريب مجموعات من تلاميذ المرحلة الثانوية لمدة تسعة أسابيع .

وإذا استمر البرنامج التدريبي أكثر من حوالى شهرين فقد يحقق التلاميذ تقدماً يتراوح بين ٤٠٪، ٥٠٪ . ولم تظهر هذه البرامج التدريبية أدلة قوية تفيد بانتقال أثر التدريب على السرعة من مادة إلى أخرى كما أنها لم تظهر درجة الإحتفاظ بما تم تحققه من مكاسب بعد أن يكون التدريب قد توقف .

ويراعى فى معظم البرامج التدريبية التى تستهدف السرعة فى القراءة أن تظل نسبة القدرة على الفهم مرتفعة بحيث تكون ٧٥٪ أو أكثر . ومع ذلك فقد يقل الفهم عن هذه النسبة إذا كان التركيز على السرعة وحدها ولا يجب أن ندفع التلميذ دفعاً إلى هذا .

ماهى السرعة التى يمكن للشخص أن يقرأ بها ؟ ليس هناك رد واحد على هذا السؤال إذ أن السرعة تتأثر بعدد كبير من العوامل . والمعلومات المتاحة فى هذا المجال تتعلق فى معظم الأحيان — بقراءة المادة السهلة . وعندما يقرأ تلميذ الصف الأول الإعدادى مثل هذه المادة بسرعة مقدارها ٤٠٠ كلمة فى الدقيقة فإن سرعته هذه تعتبر سرعة كبيرة للغاية . أما بالنسبة لطلبة الجامعة فإن سرعة القراءة التى تبلغ ٦٠٠ كلمة فى الدقيقة هى سرعة

كبيرة — وإذا قرأ طالب فى الجامعه مادة سهلة بسرعة قدرها ٨٥٠ كلمة فى الدقيقة فإن سرعته هذه تعتبر سرعة نادرة الحدوث وليس من المستغرب بالنسبة للبالغ المثقف أن يحقق فى قراءته لمادة سهلة سرعة تبلغ بين ٥٠٠ ، ٦٠٠ كلمة فى الدقيقة . أن هذه السرعات خاصة بالقراء المتفوقين ومع ذلك يمكن القول بأن هناك حداً فسيولوجيا لا تتعداه سرعة القراءة . وقد حدد سباك (١٨٣) الحد الأعلى لهذه السرعة بأنه بين ٨٠٠، ٩٠٠ كلمة فى الدقيقة وذلك عندما يقوم الشخص بقراءة معظم كلمات الصفحة . أما إذا قرأنا عن سرعات تبلغ ١٢٠٠ ، ١٥٠٠ كلمة أو أكثر فى الدقيقة فإن هذه السرعات خاصة بالقراءة الجزئية لا القراءة الكاملة للمادة أو مايطلق عليه « التصفح » Skimming . وأن أى إدعاء بأن فى وسع الشخص أن يقرأ ١٠٫٠٠٠ كلمة أو ٢٠٫٠٠٠ كلمة فى الدقيقة هو إدعاء غير واقعى . إذ ليس من الممكن رؤية الكلمات بوضوح عند إستخدام مثل هذه السرعة .

وكما ذكرنا آنفاً يجب علينا ألا نركز على تحسين سرعة القراءة خلال المرحلة الإبتدائية . ذلك أنه حتى الصف الخامس الابتدائى يمكننا أن نتوقع سرعة مناسبة لمعظم التلاميذ إذا كان برنامج تنمية قدرتهم على القراءة جيداً . وعندما يصل التلاميذ إلى المرحلة الإعدادية يكون فى وسع عدد منهم أن يستفيد فائدة محققة من البرنامج التدريبى على سرعة القراءة . ومن بين هؤلاء الذين يحققون هذه الفائدة التلاميذ المسرفون فى البطء وأولئك الذين إعتادوا بعض العادات القرائية السيئة التى تحول دون القراءة السريعة والذين تمسكوا بهذه العادات السيئة على الرغم من تغلبهم على بعض نواحى الضعف الأساسية الأخرى كالضعف فى إدراك الكلمات وقلة محصولهم من الكلمات البصرية وما إلى ذلك . ومن الواجب كذلك تدريب التلاميذ خلال المرحلة الإعدادية وما بعدها على تطويع سرعاتهم

تبعا لطبيعة المادة وصعوبتها . ويمكن القول بوجه بأن التدريب على تنمية سرعة القراءة عند التلميذ يجب أن يبدأ مع بداية الصف السادس الإبتدائى ويستمر حتى الجزء الأول من المرحلة الجامعية .

علاج الضعف فى القراءة الجهرية :

تكون الجهرية جزءاً هاماً من أى برنامج للتدريب على القراءة . وهناك علاقة كبيرة بين نمو القدرة على القراءة الجهرية ونمو القدرة على القراءة الصامتة . ولهذا فهناك ما يدعو إلى إيجاد توازن دقيق بين القدرتين . ففى المراحل الأولى من تعليم القراءة ، إذا إستخدم المعلم قدراً أكبر مما يجب من القراءة الجهرية للتدريب على القراءة الصامتة كان نتيجة ذلك إلحاق الضرر بنمو كل من القراءة الجهرية والصامتة. ذلك أن الطفل قد يصبح مرتبكا خجولا أثناء قراءته الجهرية كما أنه قد يصبح فى قرءاته الصامته ممن يهمسون بالكلمات عند قراءتها . ولهذا فليس هناك ما يبرر ما يقوم به بعض المدرسين عندما يطلبون من تلاميذهم أن يقرأوا فى الفصل قراءة جهرية الواحد تلو الآخر . وأفضل من ذلك بكثير أن نطلب من الأطفال أن يقرأوا القطعة قراءة صامتة فى أول الأمر لكى يجدوا الإجابة على سؤال محدد أو لأى هدف آخر يحدده المدرس ثم نطلب من أحد الأطفال بعد ذلك أن يقرأ الجزء الذى فيه إجابة السؤال أو فيه تحقيق للهدف .

إن تنمية القراءة الجهرية أمر له أهميته الكبيرة التى تؤهله لأن يحتل جزءاً خاصا به فى البرنامج الدراسى بدلا من أن يكون مجرد تابع للبرنامج الخاص بالقراءة الصامتة . وعلى المنهج الدراسى أن يهتم بتنمية القراءة الجهرية دون أن يلحق ذلك ضرراً بالقراءة الصامتة . أن الهدف الأسمى للقراءة الجهرية هو تمكين القارىء من قراءة قطعة معينة للآخرين بصورة فعالة تتسم بالطلاقة وعدم التوتر . ولهذا ففى البداية يجب أن تكون القراءة الجهرية قراءة يعدها الطفل ويستعد لها . ولكن عندما تزداد قدرته فى كل من القراءة

الصامتة والقراءة الجهرية يكتسب مهارة أكبر فى القراءة الجهرية دون إعداد . ولهذا يمكن القول بأن هناك قراءة جهرية معده وأخرى غير معدة . وكلاهما يمكن أن يكونا معبرتين . وتتوقف كمية الإعداد على الظروف المحيطة وعلى مقدار ماحققه القارىء من نضج فى قراءته. أن الوالد الذى يقرأ قصة لطفله يقرؤها دون إعداد . كما أن اشتراك التلاميذ فى قراءة كتاب واحد الواحد منهم تلو الآخر بالطريقة التى طلق عليها « حلقة نيو إنجلند للقراءة » هى أيضاً قراءة غير معدة . أمافى معظم الحالات الأخرى فإن القراءة الجهرية تكون قراءة معدة . وعلى هذين النوعين من القراءة الجهرية وأعنى بهما القراءة الجهرية المعدة وغير المعدة أن يكونا من نتاج المنهج القرائى الذى سبق إعداده .

وهناك الكثيرون من البالغين الذين لايحبون أن يقوموا بالقراءة الجهرية . وربما كان ذلك راجعاً إلى ممارساتهم المبكرة غير السعيدة وإخفاقهم فى تنمية قدرتهم على القراءة الجهرية . فمنذ سنين قليلة كانت العادة السائدة أن يقوم أحد التلاميذ بالقراءة الجهرية دون إعداد بينما ينظر باقى التلاميذ فى كتبهم متتبعين قراءته . ولازال هذا الأسلوب قائما لسوء الحظ فى بعض المدارس . فإذا أصاب الملل أحد التلاميذ الآخرين بسبب بطء زميله الذى يقوم بالقراءة وأخذ يسرع فى قراءته الصامتة دون أن يتتبع زميله قام المدرس بمعاقبته على ذلك . بل أن بعض المدرسين كانوا يسرفون فى غلوائهم بحيث يكلفون تلاميذهم بربط الكتب بشريط مطاطى حتى لايقلبوا الصفحة قبل أن يقلبها التلميذ الذى يقوم بالقراءة الجهرية . وفى نفس الوقت كان هذا التلميذ الأخير يتعثر فى قراءته ويقع فى أخطاء يدركها الجميع . فلم يكن بد من أن يذهب تفكير القارىء الجيد إلى آفاق أخرى أو أن يتتبع فى ملل قراءة زميله المتعثر مما قد يؤثر على قدرته على القراء الصامتة . وكانت حصيلة كل هذا قراءة جهرية قلقة غير فعالة وقراءة صامتة بطيئة متعثرة .

وعلى الرغم من أن الظروف قد تغيرت وأنه يجرى الآن التدريب على القراءة الجهرية بطريقة أفضل فما زال هناك بعض التلاميذ الذين يتقنون القراءة الصامتة ولكنهم يعانون من تخلف كبير فى القراءة الجهريـــة . إن لدى هؤلاء التلاميذ عائق خاص . فإذا كان ضعفهم فى القراءة الجهرية ناجماً عن عائق أساسى كانت مشكلتهم الأساسية هى محاولة التغلب على هذا العائق . أما إذا لم يكن لدى الطفل عائق أساسى من هذا النوع وكان ضعيفاً فى القراءة الجهرية فعندئذ يجب أن نشخص سبب ضعفه . إن مثل هذا الطفل قد يكون ممن يعانون من أحد النواحى الآتية :

(أ) قد يكون الفارق بين الكلمات التى يراها والكلمات التى ينطبق بها غير مناسب .

(ب) قد يكون غير قادر على تقسيم الجمل تقسيما مناسباً أثناء قراءته الجهرية .

(ﺟ) قد تكون سرعته فى القراءة الجهرية غير مناسبة .

الفارق غير المناسب بين الكلمة المنظورة والكلمة المقروءة :

يرجع ضعف الكثيرين من التلاميذ الذين يجدون صعوبة فى القراءة الجهرية إلى أن الفارق بين الكلمة التى يرونها والكلمة التى ينطقون بها فارق غير مناسب . فقد يكونون ممن يركزون إنتباههم بصورة مباشرة على الكلمة التى يقومون بقراءتها أو ممن يحـــاولون أن يكون الفارق بين الكلمة التى يرونها والكلمة التى ينطقون بها كبيراً بدرجة لا تناسب قدرتهم القرائية . فإذا كان التلميذ من النوع الأول فإن قراءته الجهرية تكون زاخرة بالتوقف والتعثر دون أن يكون فيها تعبير يذكر . وهو لا يقدر على توقع معنى ما يقرأ ولهذا لا يقوى على التعبير عنه . وغالباً ما تكون قراءته على وتيرة واحدة . وإذا صادف كلمة لا يدركها بمجرد النظر فإنه يتوقف لكى يقوم بفحص أجزائها . إن مثل هذا الطفل لو كان ذا مدى بصرى أكبر لكان لديه الوقت الكافى ليحدد الكلمات ويدركها قبل أن يقوم بالنطق بها .

أما إذا كان الطفل من النوع الثانى وحاول أثناء قراءته الجهرية أن يسبق بنظره الكلمات التى ينطق بها وكان هذا المدى البصرى كبيراً فمن المحتمل أن يكون هذا الطفل من الأطفال الذين يتقنون القراءة الصامتة والذين يحاولون أن ينقلوا عاداتهم التى إعتادوها فى القراءة الصامتة إلى قراءتهم الجهرية وقد ينطلق سريعاً فى قراءته الصامتة بسرعة قد تصل إلى ٣٠٠ أو ٤٠٠ كلمة فى الدقيقة ولكنه لا يقوى على النطق بالكلمات جهراً بسرعة تزيد على ١٤٠ كلمة فى الدقيقة . إن مثل هذا الطفل قد يسبق بنظره وترى عينه ثمانى أو تسع كلمات مسبقاً قبل أن ينطق بها لسانه . فإذا كان هذا حاله فمن المحتمل أن يسقط بعض الكلمات فى قراءته الجهرية أو تكون قراءته الجهرية من السرعة بحيث تخلو من التعبير . وقد يخفض من صوته وينطق الكلمات بصورة خاطئة ولا يظهر إهتماماً كبيراً بسامعيه .

ومن السهل تشخيص مدى الفارق بين الكلمة المنظورة والكلمة والمقروءة . إعط الطفل كتاباً مناسباً فى مستواه لمستوى الطفل فى القراءة الجهرية وبحيث لا تحتوى مادته على كلمات صعبة . وإسمح له بوقت يعد فيه المادة التى سيقروءها وبعد ذلك أطلب منه أن يقرأ هذه المادة قراءة جهرية وكن واقفاً إلى يمينه . وأثناء قيام الطفل بالقراءة الجهرية إقرأ معه القطعة قراءة صامتة . وبين فترة وأخرى احجب المادة التى يقروءها بأن تضع على صفحة الكتاب بطاقة بيضاء أبعادها ٣ × ٥ وذلك لكى تكتشف عدد الكلمات التى يمكن للطفل أن ينطق بها دون أن يرى المادة المكتوبة . ويجب أن يتم عمل هذا ثلاث مرات أو أربع قبل أن تسجل الرقم الحقيقى . وعليك أن تغطى بالبطاقة باقى السطر الذى يقوم الطفل بقراءته عندما يكون قد وصل إلى نطق كلمة تقع فى نهاية الثلث الأول من السطر . ومن الواجب كذلك إجراء هذا الاختبار مع إعطاء الطفل قطعة غير معدة ليقرأها . بهذه الطريقة يتمكن الفاحص من معرفة مدى الفارق بين الكلمة التى يراها الطفل وتلك التى ينطق بها فى كل من القراءة المعدة والقراءة

غير المعدة . أن هذا المدى لايزيد عن كلمة أو كلمتين للقطع غير المعدة بالنسبة لتلاميذ الصف الأول أو الثانى الإبتدائى . ذلك أنه من المتوقع ألا يكون هذا المدى كبيراً عند قراءتهم الجهرية للقطع غير المعدة . ومن الواجب ألا ندرب التلاميذ على القراءة الجهرية غير المعدة إلا بعد أن تصبح قدرتهم فى القراءة كبيرة . أما بالنسبة للمادة التى سبق لهم إعدادها فإن مدى الفارق بين رؤيتهم للكلمة وقراءتها قراءة جهرية يميل إلى الإتساع ولهذا فمن المتوقع أن يكون تعبيرهم عما يقرأونه أكثر فعالية .

ومن الواجب بالنسبة للطفل ذى المدى القصير أن يكون تدريبه فى مواقف معدة وألا يسمح لهذا الطفل أن يقوم بقراءة جهرية لقطع لم يسبق له إعدادها . وأنسب القطع التى يمكن إستخدامها لتنمية قدرته على القراءة الجهرية بطلاقة هى قطع الحوار . على أن تكون المادة سهلة لاتحتوى على كلمات صعبة . وعلى المدرس أن يشجع الطفل على أن يسبق بنظره وأن يدربه على حسن تقطيع الجمل إلى أجزاء مناسبة . وقد يلجأ فى بعض الأحيان إلى إستخدام الوسيلة السابق ذكرها لمعرفة مدى الفارق بين الكلمة التى يراها وتلك التى ينطق بهـا وذلك ليشجع التاميذ على زيادة هذا المدى . كما أنه من الواجب أن يكون الهدف من القراءة الجهرية هدفاً حقيقياً كأن يستعد لقراءة فقرة قراءة جهرية لأنه يعرف أنه سيقوم بقراءة هذه الفقرة لآخرين . وعليه أن يتدرب مراراً وتكراراً على قراءة هذه الفقرة إلى أن يصبح مقتنعاً بأن فى وسعه أن يقرأها قراءة جهرية .

والطفل الذى يحاول أن يحقق مدى أكبر فى حاجة إلى أن ندربه على إستخدام مدى يكون مناسباً لقراءته الجهرية . ومن الواجب أن يعطى فى بداية تدريبه فرصة قراءة مادة معدة أمام أشخاص يستمعون له . وإذا كان لدى المدرس مسجل فمن الأفضل أن يقوم بتسجيل قراءة

الطفل الجهرية حتى يعرف الطفل الأسلوب الذى إتبعه فى قراءته الجهرية ويفكر فى الطريقة التى يمكنه بها تحسينها .

ويجب أن يعرف أين يمكنه أن يتوقف فى قراءته من وقت لآخر وأن يشجعه المدرس على أن يكثر من النظر إلى سامعيه أثناء القراءة الجهرية . أما بالنسبة للطفل الذى له مدى أكبر مما يجب فعلينا أن نحاول توجيهه إلى أن يستخدم قدرته الكبيرة فى القراءة الصامتة إستخداماً فعالا أثناء قراءته الجهرية .

عدم القدرة على التقسيم المناسب للجملة :

أن التلميذ الضعيف فى القراءة الجهرية قد تنقصه القدرة على تقسيم الجملة تقسيما مناسباً ولهذا تكون قراءته الجهرية إما كلمة كلمة وإما بأن يجمع الكلمات تجميعاً خاطئاً دون أن يضع فى اعتباره الوحدات الفكرية الخاصة بالجملة ، وفى كلتا الحالتين يغفل التلميذ الأهتمام بالمعنى . ومن الممكن معرفة التلميذ الذى يقرأ كلمة كلمة بمجرد سماع قراءته . فهو ينطق بكل كلمة كأنها وحدة قائمة بذاتها .

وطريقته هذه أقرب لطريقة الشخص البالغ عندما يقرأ قائمة مشتروات ولهذا فقد يوجه إنتباهه إلى معنى كل كامة ولكنه لايهتم كثيراً بما بين هذه الكلمات من علاقات . أما الطفل الذى يجمع الكلمات بصورة لا تتفق مع الوحدات الفكرية الحقيقية فإن إكتشاف ضعفه هذا لايتم بمجرد الإستماع له لأول وهلة — إذا قد تبدو قراءته متسمة بالطلاقة ولكن خالية من المعنى وهو فى ذلك أشبه بمن يحاول أن يقــرأ قائمة مشتروات كل أربع كلمات مع بعضها وينتحل تعبيراً لا يتفق مع محتوى المادة المقروءة التى لارابط بينها .

وعلاج هذين النوعين واحد . فالقارىء الذى يقرأ كلمة كلمة قد أصبح يعانى من هذا الضعف بسبب إعطائه مادة قرائية بها كلمات جديدة أكثر مما يجب أو بسبب إعطائه مادة بها تكرار آلى للكلمات بصورة لامعنى لها . ولهذا فمن الواجب أن تهتم كتب القراءة الأولى بألا تستخدم فى مادة القراءة الكثير من المفردات الجديدة دفعة واحدة . كما يجب أن تتيح الفرص لأن يستخدم الطفل هذه المفردات مرات عديدة وعلى أن يكون هذا الإستخدام دائما فى إطار محتوى ذى معنى دون تكرار لا داعى له للكلمة فكتب القراءة المبكرة التى تستخدم عبارات مثل «هيا، هيا، هيا، يا أحمد» أو «أنظر أنظر ، أنظر» الخ — مسئولة عن جعل هذا التلميذ يقرأ كلمة كلمة.

من الواجب أن تكون المادة المستخدمة لعلاج التجميع الخاطىء للكلمات مادة سهلة بالنسبة للطفل وأن تتجنب التكرار السخيف وتحتوى قدراً كبيراً من المحادثة . ومن الأنشطة التى تساعد على التجميع الصحيح للكلمات القراءة التمثيلية والتسجيلات الصوتية وقراءة العرائس أو الدمى أو الأشخاص فى الميكروفون وما إلى ذلك من الأنشطة ولا يجب أن يقوم الطفل بقراءة جهرية غير معدة حتى تكون قدرته على تجميع الكلمات بصورة مناسبة قد نمت نمواً كافيا .

السرعة غير المناسبة والتوقيت الخاطىء :

يحاول كثير من الأطفال الضعفاء فى القراءة الصامتة القراءة بسرعة أكبر مما يجب أو أن بهم سوء فى التوقيت فهم قد يبدأون قراءتهم بسرعة معقولة ثم تأخذ سرعتهم فى الزيادة إلى أن تصل إلى درجة تجعل المستمع لايفهم إلا أقـــل القليل مما يقرأونه . إن القارىء الجيد يقرأ قراءة جهرية بسرعة بطيئة نسبياً . وتتسم سرعته بالمرونة لكى يعبر عن مختلف الأحاسيس بتغيير سرعته فى القراءة وهو يعرف كيف يستخدم الوقفات إستخداماً فعالا بحيث يجذب انتباه سامعيه ويؤكد النقاط الهامة فى المادة المقروءة.

ومن أهم وسائل العلاج بالنسبة للقارىء الضعيف فى هذا المجال أن نهتم بتدريبه على السرعة والتوقيت المناسبين . وقد يستفيد الطفل من إستماعه إلى قراءة جيدة فى الراديو أو التليفزيون ومحاولة محاكاتها كما يمكن أن نسجل قراءة التلميذ ثم نسمعها له . أن ذلك يظهر للطفل أسلوب قراءته ويمكن المدرس ذا الخبرة من توجيهه . وأفضل مواقف القراءة الجهرية وأكثرها مناسبة لحاجاته هى تلك التى يساهم فيها الطفل بقراءة ماتم الوصول إليه فى المشروعات الدراسية . كما يمكن أن تطلب من الطفل أن يقوم بدور مذيع نشرة الأخبار . ذلك لأن الأخبار مكونة فى العادة من فقرات قصيرة تدور حول أحداث لا صلة بينها . ويقوم الطفل بقراءة الفقرة ثم يتوقف قبل أن ينتقل إلى قراءة الفقرة التالية . وتكون هذه الوقفات قصيرة بحيث لاتمكنه من زيادة سرعته .

ويجب أن نتجنب إعطاء التلميذ قطعاً طويلة ليقرأها قراءة جهرية وألا نكلفه بذلك إلا بعد أن يتدرب التدريب الكافى على السرعة والتوقيت المناسبين .

الطفل المتوتر انفعاليا أثناء القراءة الجهرية :

إن بعض الأطفال الذين مروا بتجارب عديدة غير سارة أثناء قراءتهم الجهرية يشعرون بالحرج بل قد يشعرون بالخوف فى مثل هذه المواقف ومن السهل معرفة الأطفال الذين يعانون من توتر انفعالى أثناء قراءتهم الجهرية وذلك بملاحظة ما يحدث من تغير فى نبرة أصواتهم . فإذا ازداد إرتفاع صوت الطفل أثناء قراءته فإن ذلك دليل على إزدياد توتره . إذا إزدادت أخطاؤه بصورة ملحوظة فإن معنى ذلك أن عائقا إنفعاليا يقف فى سبيله . ولا يواجه القارىء الضعف مواقف أكثر إثارة لانفعاله من مواقف القراءة الجهرية . ولهذا فعلى المدرس أن يبذل قصارى جهده كى يخفف من إنفعال هذا الطفل . وفى وسعه أن يقوم بعملين أولهما ألا يعطى

الطفل إلا مادة سهلة وألا يطلب منه قراءتها جهرياً إلا بعد أن يكون قد أعدها إعداداً حسنا للغاية بحيث يقروءها وهو واثق من نفسه وثانيهما أن يكون على مقربة من الطفل مستعداً لأن يلقنه بالكلمة الصحيحة إذا بدأ يتعثر فى القراءة . وقد يخفف من توتر هذا الطفل ويزيد من ثقته فى نفسه أن يقوم بقراءاته فى معزل من المستمعين . كأن يقرأ من وراء ستار كما يفعل الملقن أثناء المسرحية أو كما يحدث أثناء عرض للعرائس أو الدمى . وقد يوضع مكبر للصوت فى غرفة مجاورة ويطلب من الطفل أن يعلن إعلان ما أو يقرأ نشرة أخبار . أن هذه المواقف تتيح فرصاً مناسبة للطفل كى يقرأ دون شعور بالتوتر أو الأرتباك . فلو أعد الطفل المادة التى سيقروءها إعداداً حسناً وكانت هذه المادة سهلة ، أمكن للطفل فى مثل هذه المواقف أن يحقق تقدما ملحوظا فى قراءته . وعلى الطفل أن يتخلى بأسرع ما يمكن عن هـــذه الأساليب ويتدرب على القراءة أمام مستمعين له . ومن الواجب إتخاذ بعض الاحتياطيات عند التعامل مع الطفل المتوتر إنفعالياً . فمن الواجب أن تكون قراءاته الأولى نابعة من رغبته فى أن يشارك الآخرين فى قراءة قصة ما . وعلى المدرس أن يشجعه على أن يقص معظم الجزء الخاص به وألا يقرأ إلا جزءاً صغيرا منه — فقرة أو فقرتين على الأكثر . ومن الواجب أن يترك المدرس له حرية إختيار الجزء الذى يريد قراءته ويطلب منه أن يعد هذا الجزء إعداداً مسبقا بل وأن يتمرن على قراءته جهرياً مع المدرس قبل إلقائه أمام زملائه . وعلى المدرس إذا تعثر الطفل فى نطق كلمة أثناء القراءة الجهرية . بالفصل أن يلقنه إياها على الفور . وإذا بدأ صوت الطفل يرتفع ويتوتر أثناء قراءته . أو أخذ يقرأ بسرعة غير عادية أو أظهر أى علامة أخرى من علامات التوتر الإنفعالى فعلى المدرس أن يطلب منه أن يخبر التلاميذ باقى القصة دون قراءتها . ومن الممكن أن يزيد المدرس تدريجيا من طول الفقرات التى يطلب منه قراءتها ولايجب أن يطلب منه

قراءة مادة غير معدة إلا بعد أن يكون قد تدرب بالقدر الكافى وأصبح واثقاً من نفسه أثناء قراءته أمام أقرانه . وفى كل حالات القراءة الجهرية يجب أن تكون المادة سهلة خالية من الكلمات التى قد يجد الطفل صعوبة فى قراءتها .

على المدرس أن يستغل رغبة الطفل فى رفع مستواه بنفسه :

بين حالات الضعف الأربع التى سبقت الإشارة إليها عوامل مشتركة . فبمجرد أن يدرك الأطفال ناحية الضعف لديهم وتصبح عندهم الرغبة فى أن يتغلبوا عليها يجب أن يعطى المدرس كلا منهم قائمة فيها أسئلة تعينه على أن يعرف بنفسه ما حققه من تقدم فى القراءة الجهرية فى مجال الضعف عنده . فقد يطلب من أحد الأطفال أن يراقب ما أحرزه من تقدم فى مجال السرعة ومن آخر ما أحرزه من تقدم فى مجال تجزئة الجملة مقاطع ومن ثالث ما أحرزه من تقدم فى دقة النطق — وهكذا . وقد يطلب من الأطفال فى ظل ظروف مناسبة أن يصدروا أحكامهم على قراءة بعضهم البعض . وأن يذكروا النواحى التى أعجبتهم فى قراءة زميلهم ومدى تقدمه فى النقطة التى يركز عليها ويقترحوا عليه ما يمكن أن يعمله ليحقق مزيداً من التقدم. ومن الممكن أن تكون لقائمة التساؤلات التالية فائدة فى هذا المجال وهى قائمة أخذناها بتصرف من كتاب بوند وواجنر (٢٦) :

١ — هل اختار مادة مشوقة لمستمعيه ؟

٢ — هل كان مستعداً إستعداداً كافياً ؟

٣ — هل كان صوته فى قراءته الجهرية عالياً بصورة كافية بحيث يسمعه الآخرون ؟

٤ — هل كان يقرأ كما لو كان يقص قصته ؟

٥ — هل كان يقرأ بسرعة مقبولة ؟

٦ — هل عبر عن المعنى تعبيراً جيداً ؟

٧ — هل كان طبيعياً غير متوتر أثناء قراءته ؟ وهل كانت طريقة وقوفه أثناء القراءة مناسبة ؟

٨ — هل استخدم علامات الترقيم لتساعده فى قراءته ؟

٩ — هل جعلنا نشعر بأنه يريد أن يقرأ لنا قصته ؟

إن التدريب الجيد على القراءة الجهرية يؤدى إلى أن يصبح الشخص معبراً فى قراءته ويؤدى كذلك إلى تحسين قدرته على التعبير الشفهى وقدرته على القراءة الصامتة . فالطفل الذى اعتاد أن يقبل على القراءة الجهرية بشوق وإستمتاع سوف يستخدم فى حديثه بعض التعبيرات التى أعجبته خلال القراءة . وسوف تزداد ثقته بنفسه أثناء وجوده مع جماعة . كما سيحس بأهمية الإستعداد المناسب . أما بالنسبة لقراءته الصامتة فإن تحسنها راجع إلى أنه أثناء إعداد المادة للقراءة الجهرية وأنه سوف يركز إهتمامه على المعنى والشخصيات والأعمال التى سيعبر عنها فى قراءته أمام الآخرين . كما أن إهتمامه بالوحدات الفكرية خلال قراءته الجهرية سوف يفيده فى تجميع الكلمات أثناء قراءته الصامتة . إن ما حدث من تقدم فى مجال القراءة الجهرية فى السنين الأخيرة أفضل بكثير مما كان يحدث فى الماضى عندما كان المدرس يطلب من تلاميذه الواحد تلو الآخر قراءة مادة غير معدة . إن هذا الأسلوب الذى كان يتبع فيما مضى هو المسئول عن عجز الكثيرين من البالغين فى وقتنا الحاضر عن القيام بقراءة جهرية مناسبة .

دراسة حالة تلميذ بالمرحلة الثانوية يعانى من عائق أساسى فى القدرة على الفهم ومن بطء شديد فى القراءة :

أرسل « ألبرت » إلى العيادة التربوية النفسية لعلاج قدرته على القراءة خلال برنامج صيفى تدريبى مدته عشرة أسابيع وكان « ألبرت » تلميذاً

بالصف التاسع (أى الثالث الإعدادى) فى مدرسة بإحدى الولايات البعيدة . وجاء ليقضى الصيف مع جديه وليحضر هذه الدورة العلاجية . كما أنه سجل إسمه كذلك فى فصل من فصول التدريب الصيفى على القراءة بالمدرسة الثانوية التابعة للجامعة . وكان خلال المرحلة الإبتدائية والإعدادية قد تلقى تعليمه فى إحدى مدارس ولاية من الولايات الجبلية .

تاريخه المدرسى : كان عمر ألبرت عند التحاقه بالعيادة ١٥ سنة وستة أشهر . واتضح من سجله المدرسى أنه قد أعاد السنة الثانية بسبب مرض ألم به فى نهاية السنة الدراسية وحال دون انتظامه فى الدراسة لمدة شهرين . وكانت نتائج دراسة حالته حتى ذلك الوقت تبدو جيدة باستثناء ملاحظة خاصة بقراءته الجهرية تفيد أنه يجد صعوبة فيها . أما الملاحظات الخاصة بباقى تحصيله خلال المرحلة الإبتدائية فتفيد بأن تقدمه فى المواد الاجتماعية والقراءة كان أقل من المتوسط . ولكنه لم يكن يعتبر تلميذاً معوقاً فى دراسته. لأن درجاته فى الرياضيات والعلوم كانت حسنة . وقد عرف عنه أنه ذكى ومتعاون وإن كان مدرسوه يرون أنه خجول ومنزو أو منطو بعض الشىء . وقد بذل مدرسوه جهداً خاصاً ليغروه على الاشتراك فى الأنشطة الصيفية . واستمر خلال المرحلة الإعدادية فى تفوقه فى الرياضيات ولكن مستواه فى العلوم انخفض بعض الشىء . أما فى المواد الاجتماعية واللغة الإنجليزية فقد نجح بالكاد .

واتضح عند مقابلة معه أنه كان خلال السنة الماضية قد تدرب فى أحد مراكز التدريب على القراءة وكان الهدف من ذلك زيادة سرعته فى القراءة. وقال عن ذلك إنه لم يحقق تحسناً كبيرا وإنه مهما حاول فلم يكن قادراً على القراءة بسرعة تمكنه من أن يكمل ما كان يعطى له من تعيينات فى القراءة . وقال أيضاً إنه كان يأخذ الكتب معه إلى المنزل ويقرأ الكتب المدرسية بعناية فائقة . ولكن لم يكن يجد الوقت الكافى ليقوم بالقراءات الإضافية التى كان يطلبها منه مدرسا اللغة

الإنجليزية والمواد الاجتماعية. وكان يجد سهولة فى القيام بواجبات الرياضة والعلوم . وقال كذلك أثناء هذه المقابلة إنه لم يكن يحب أن يشترك فى المناقشات داخل الفصل مما جعل أخصائى القراءة العلاجية يستنتج أنه يميل إلى الإنعزال داخل المدرسة .

حالته البدنية : كان البرت يتمتع بحالة بدنية ممتازه ولم يكن يعانى من أى ضعف فى الحواس وكان يحب أن يذهب فى رحلات بالمناطق الجبلية وأن يتزحلق على الجليد وهى رياضة كان غالباً ما يمارسها مع والده . ويبدو أن شعوره بالخجل كان مقصوراً على الفصل . لأنه كان يشارك غيره من الأطفال والبالغين فى رياضات السباحة والتنس والتزحلق على الجليد . وشعر أخصائى القراءة العلاجية بأنه كان من الممتازين فى تلك الألعاب الرياضية .

قدراته الذهنية : كان البرت ذكياً . فبقياس ذكائه باستخدام مقياس وكسلر للذكاء للبالغين أتضح أن نسبة ذكائه اللغوى كانت ١١٤ ونسبة ذكائه العملى ١٢٦ ونسبة ذكائه العام ١٢٠ . إن نسبة ذكائه هذه تجعل قدرته على القراءة فى مستوى السنة الأولى بالتعليم الجامعى (١٫٢٠×١٠) + ١) أى أن الصف القرائى الذى يتوقع بالنسبة له هو الصف الثالث عشر . وشعر الممتحن بأن نسبة ذكائه اللغوى قد تأثرت بسبب ضعفه فى القراءة وأن نسبة ذكائه الحقيقية كانت أعلى من ١٢٠ .

وقد أعطى البرت إختبار فى القراءة – The New Developmental Reading Test الصيغة (أ) ذات الزمن المحدد وظهر من نتيجة الإمتحان أن مستواه فى القراءة على النحو الآتى :

— مفردات القراءة الأساسية : ١٠٫٦ سنة قرائية .

— القراءة للحصول على معلومات = ٤٫٤ سنة قرائية .

— القراءة لإدراك العلاقات = ١ر٥ سنة قرائية .

— القراءة للتفسير = ١ر٤ سنة قرائية .

— القراءة للتذوق = ٩ر٣ سنة قرائية .

— القراءة لفهم المعنى الحرفى أو المباشر =٠ر٤ سنة قرائية .

— القراءة للفهم العام = ٤ر٤ سنة قرائية .

إن هذه النتائج تظهر أن الصعوبة الأساسية التى يواجهها لم تكن ضعفه فى التعرف على الكلمات . فالحقيقة أن درجته فى مفردات القراءة الأساسية وهى ٦ر١٠ كانت أكبر نسبياً بكثير من مستواه العام وهو ٤ر٤٠ ولأن درجاته فى كافة مجالات الفهم كانت منخفضة استنتج الأخصائى فى القراءة العلاجية أنه يعانى من ضعف أساسى فى الفهم أو فى سرعة القراءة . وعند إجراء مزيد من الدراسة لإجابة التلميذ على اختبار القراءة اتضح أن « لألبرت » نسبة دقة كبيرة . فقد كانت هذه النسبة ١٠٠٪ فى حالة القراءة من أجل المعلومات (للمستوى القرائى ٤ر٤) والقراءة من أجل إدراك العلاقات (للمستوى القرائى ١ر٥) . ولكن دقته فى القراءة من أجل التفسير كانت ٦٠٪ فقط (للمستوى القرائى ١ر٤) ودقته فى القراءة من أجل التذوق كانت ٨٠٪ (للمستوى القرائى ٩ر٣) . ويبدو أنه كان يجد قدراً من الصعوبة بالنسبة لأنواع القراءة الإبداعية أكبر مما يجده عند القراءة لإدراك المعنى الحرفى . وربما كان هذا شيئاً متوقعاً إذ أن إتقانه لمادتى الرياضيات والعلوم كان أكبر نسبياً من غير ذلك .

وتنفيذاً لما جاء فى نشرة التعليمات الخاصة باختبار القراءة الذى طبق عليه قمنا بإعطاء « البرت » الصيغة (ب) من الأختبار وهى لا تعطى زمناً محدداً عند الإجابة بل تترك الزمن مفتوحاً . وكانت إجابته فى هذا الإختبار أفضل قليلا من إجابته السابقة ولكن لم يكن هذا التحسن

كافيا ليجعل الممتحن يقول أن بطئه فى القراءة هو الضعف الوحيد الذى يعانى منه أو أنه هو الضعف الأساسى . لقد كانت درجاته فى الصيغة (ب) ذات الوقت غير المحدود كما يلى :

— مفردات القراءة الأساسية = ٩ر١٠

— القراءة للحصول على معلومات = ٠ر٥

— القراءة لإدراك العلاقات = ٦ر٥

— القراءة للتفسير = ٥ر٤

— القراءة للتذوق = ٤ر٤

— القراءة لفهم المعنى الحرفى ٢ر٤

— القراءة للفهم العام = ٧ر٤

ويظهر من هذه الدرجات أن « البرت » كان يعانى من ضعف معين فى القراءة يؤثر على كل من السرعة والفهم . وشعر الممتحن بأن التباين فى الدرجات التى حصل عليها البرت فى مختلف أنواع القراءة يمكن شرحه فى ضوء إرتياحه الكبير عند قراءته لمادة علمية ورياضية وميله إلى تجنب قراءة الأدب والمواد الاجتماعية .

وقام الأخصائى بعد ذلك بتقييم قراءته الجهرية والصامتة مستخدماً الأساليب العادية (أنظر الفصل السابع) واتضح أنه يقرأ قراءة صامتة وجهرية بنفس السرعة تقريباً ، وتصل إلى حوالى تسعين كلمة فى الدقيقة . كما إتضح أن فى وسعه أن يقرأ مادة فى مستوى الصف الدارسى السابع قراءة جهرية دون أخطاء كثيرة فى نطق الكلمات . ولكن عندما كان يطلب منه إجابة أسئلة تدور حول محتوى ماقرأ كانت تعوزه الدقة حتى بالنسبة لمادة فى مستوى الصف الرابع الإبتدائى وكان يطلب من

الممتحن أن يسمح له بإعادة القراءة ليجد الإجابة . وعندما كان يعيد القراءة كانت إجابته مقبولة . واتضح كذلك أنه كان يقرأ المادة كلمة كلمة ولم يكن يقرأ فى وحدات فكرية . وكان إدراكه لتنظيم الجملة ضعيفاً كما كان مدى الفارق بين رؤيته للكلمة والنطق بها كلمة واحدة أو كلمتين .

وعند فحص قراءته الصامتة إتضح أن وقفاته كثيرة على طول السطر وأن حركات عينه العكسية فى القراءة كثيرة . ويدل هذا على أنه كان يستخدم فى قراءته الصامتة نفس الأسلوب الذى كان يستخدمــه فى قراءته الجهرية . وهى القراءة كلمة كلمة . ولاحظ الممتحن كذلك أنه خلال قراءته الصامتة كان فى الحقيقة يقرأ قراءة جهرية لنفسه . وظهر ذلك فى حركات شفتيه وغير ذلك من علامات الهمس . فقد كان فى قراءته الصامتة يقرأ كلمة كلمة ويهمس بما يقرأ ثم يعود فيقـرأ ما قرأه مرة أخرى ليفهم معنى ما قرأ . ويعنى هذا أنه كان يستخدم أسلوب القراءة الخاص بالصف الثانى الإبتدائى . وهكذا لم يكن مـن المتوقع بالنسبة له وهو يستخدم هذا الأسلوب أن يفهم شيئاً أكثر من المعنى الحرفى لما يقرأ . وعند إختبار مدى رؤيته للعبارات بإستخدام آلة العرض السريع (التاكيستوسكوب) إتضح أنه كان قاصراً على كلمتين وغالباً ما كان إدراكه للكلمة الثانية خاطئاً .

واتضح من الإجابة على الأسئلة التشخيصية التى تحدثنا عنها فى الفصل السادس ما يلى :

١ – هل يعتبر « ألبرت » قارئاً معاقاً ؟ لقد أظهرت نتائج التشخيص أنه كان قارئاً معاقاً دون شك . فقد كان يعانى من ضعف معوق له . ومن الواجب التغلب على هذا العائق قبل أن يتمكن من التقدم فى القراءة ومن النجاح

فى مواده المدرسية بصورة تتفق مع قدرته الذهنية . وكان ميله إلى الإنطواء داخل الفصل علامة من علامات ضعفه لامبرر لها . بل أن هذا العمـل يجعلنا نعتقد أنه كان مدركاً لعدم قدرته على القراءة بصورة مناسبة .

٢ — ما طبيعة التدريب الذى يحتاج إليه ألبرت ؟ كان البرنامج التدريبى الذى وضع له يحتوى على ما يلى :

(أ) التدريب على الإدراك السريع لمقاطع الكلمات ويتضمـن ذلك التدريب على بطاقات العرض السريع كما ناقشناها فى الفصل الثالث عشر .

(ب) التدريب على القراءة الجهرية المعدة مع الإهتمام بالتجزئة المناسبة للجمل والتعبير الشفهى عن معانى الجمل وذلك لتحسين قدرته على القراءة فى وحدات فكرية .

(ج) إتخاذ إجراءات مناسبة للتغلب على ظاهرة الهمس التى كانت تلازمه فى كافة أنشطته القرائية الأخرى .

(د) إستخدام مؤثرات السياق وغيرها من مؤشرات المعنى كوسيلة معينة للفهم (أنظر الفصل ١٣) .

(هـ) إتاحة مزيد من الفرص له كى يمارس خلال فترة تدريبه القراءة من أجل التفسير ومن أجل التذوق (أنظر الفصل ١٤) .

٣ — من الذى يقدر على علاج ألبرت بفعالية أكبر ؟ تقرر على أساس الفحص أن أفضل إجراء بالنسبة لألبرت خلال فترة الصيف هو أن يعهد به إلى معلم علاجى واحد بالإضافة إلى انضمامه لأحد فصول التقوية فى القراءة .

٤ —كيف يمكن تحقيق العلاج بأكبر قدر من الكفاءة ؟ فى بداية الأمر إختار أخصائى العلاج مادة قرائية فى مستوى الصف السابع ويطلق عليها إسم

Seventh Grade Class Mate Edition of the Development of Reading Series.

واختار بعض التمرينات من الكتاب المصاحب الذى يدرب التلميذ على تنمية مهاراته القرائية . إن كتاب القراءة هذا الذى يحتوى على مادة مبسطة من كتاب القراءة الأساسى للصف السابع يبلغ فى مدى صعوبته مستوى نهاية الصف الرابع الإبتدائى . ولكن مستوى تشويقه والموضوعات التى يتناولها تناسب تلميذ الصف السابع . (الأول الإعدادى) وبالإضافة إلى ذلك شجعه المدرب على أن يقرأ مادة إضافية مناسبة مثل تلك التى ناقشناها فى الصف الثامن . كما أعطاه فرصاً كثيرة ليقوم بقراءة جهرية معدة مع التركيز على التجزئة المناسبة للجمل والتعبير الشفهى عن معانى الجمل . وذلك كى يحسن من قراءته الجهرية وينمى عنده مهارة تجزئة الجملة إلى مقاطع مناسبة . وقد فضل المدرب إتباع هذا الأسلوب على الرغم من أن « ألبرت » كان يميل دائماً إلى الهمس فى قراءته الصامتة . وكانت حجة المدرسة فى ذلك أن عدم القدرة على القراءة فى وحدات فكرية وعدم القدرة على فهم معانى الجملة بأكملها يحد من نمو القدرة على القراءة بدرجة أكبر من تأثير الهمس . . وقد وضع المدرب تمرينات له تساعده على تحديد الوحدات الفكرية داخل الجملة بالطريقة التى وصفناها فى الفصل الثالث عشر . واستخدم تمارين العرض السريع للبطاقات لتدريبه على التعرف السريع على المقاطع . وقام المدرب بإبلاغ المعلمة الخاصة بفصل التقوية فى القراءة بنتائج الفحص . وقامت هذه المعلمة بتطويع أسلوبها ليتمشى مع حاجات « ألبرت » وذلك لتحقق نفس الأهداف العلاجية التى يحتاج إلى تحقيقها .

وكانت مساعدة المعلمة فى تنفيذ البرنامج العلاجى فعالة بصورة خاصة فى تدريبه على القراءة من أجل التفسير والتذوق وتشجيعه على عدم

الإنطواء أثناء عمله فى جماعة .

وكان يأخذ معه إلى المنزل بعض الكتب السهلة ليقوم بقراءتها على إنفراد . وطلب المدرس منه أن يقرأ هذه الكتب بأسرع ما يمكنه قراءتها. وأن تكون قراءته لها ثلاث فترات كل فترة مدتها خمس عشرة دقيقة مقاسة بمقياس الوقت الموجود فى المدفأة الكهربائية . وبعد كل فترة من هذه الفترات يسجل عدد الصفحات التى قرأها كأن يكتب مثلا « من أعلى صفحة ٢١ إلى وسط صفحة ٢٩ كما طلب المدرس منه أن يكتب الأفكار الرئيسية التى قرأها فى هذه الفترة بحيث لا يزيد ذلك عن ثلاث جمل . وكان عليه أن يحضر فى كل يوم نتيجة قراءته المستقلة هذه للمدرب ويناقشها معه مستخدماً الجمل التى كتبها عن كل يوم فترة قراءة . واحتفظ كذلك برسم بيانى يسجل فيه كل يوم سرعته فى القراءة . وبطبيعة الحال كان ألبرت حراً كذلك فى قراءة هذه الكتب قراءة حرة غير محددة بزمن من أجل التسلية . وقد شجعه المدرب على ذلك كما طلب منه أن يقوم خلال قراءته بالمنزل أو بالمدرسة بالكف عن الهمس . وقد دعم هذا التدريب المنزلى إستخدام بطاقات العرض السريع التى ساعدت كذلك على التغلب على عادة الهمس .

٥ — هل يعانى الطفل من أى معوق يجب أن يوضع فى الإعتبار ؟
لم يكن ألبرت يعانى من أى عائق جسمى أو بدنى قد يزيد مشكلته القرائية تعقيداً . وقد وضع المدرب فى إعتباره عند وضع الخطة العلاجية ميله إلى الإنطواء داخل الفصل وعدم ثقته بنفسه وهما — حسب رأى المدرب من النتائج المباشرة لإخفاقه فى القراءة . وكان مما ساعد على إستعادة ثقة ألبرت بنفسه أن المدرب قد تقبله مع مشاكله فى القراءة بصدر رحب . وقد أدركت مدرسة الفصل العلاجى ميله إلى

الانطواء فأعطته فى بداية الأمر قصة ليقصها على زملائه تدور حوادثها حول توزيع البريد بطريقة التزحلق وبهذه الطريقة سرعان ما انسجم مع زملائه فى الدراسة .

٦ – هل هناك أى ظروف بيئية قد تقف فى سبيل تقدمه فى القراءة ؟ لقد كانت البيئة التى يعيش فيها ألبرت فى ذلك الصيف مثالية . فقد كان جداه متعاونين ومثقفين . وكانا يكفلان له كل ما يجعل عطلته الصيفية ممتعة بما فى ذلك إتاحة الفرص له للسباحة ولعب التنس مع زملائه فى الدراسة . كما خصصا له مكاناً مناسباً يقوم فيه بقراءاته الحرة وكانا يهتمان إهتماماً صحياً بما يقرأ .

نتيجة العلاج : أعطى ألبرت التدريب العلاجى الذى أشرنا إليه كما التحق بفصل التقوية لمدة عشرة أسابيع . وكانت النتائج ممتازة . ليس من شك فى أن ألبرت كان تلميذاً ذكياً لا يعانى من أى معوق بدنى وكانت ظروفه المحيطة مثالية ولهذا كانت مشاكله من النوع الذى غالباً ما يمكن التغلب عليها بسرعة . ولهذا كانت النتيجة مشجعة للغاية ففى نهاية فترة الأسابيع العشرة أعطيت له مرة ثانية الصيغة « أ » من نفس إختبار القراءة السابق . وكانت نتائجه هذه المرة على النحو الآتى :

– مفردات القراءة الأساسية = ١٠٫٨
– القراءة للحصول على معلومات = ٩٫٤
– القراءة لإدراك العلاقات = ٩٫٦
– القراءة للتفسير = ٩٫٨
– القراءة للتذوق = ١٠٫٠

– القراءة لفهم المعنى الحرفى = ٤ر١٠

– القراءة لفهم المعنى الضمنى أو الإبداعى = ١ر١٠

– القراءة للفهم العام = ٤ر١٠

كما أن ألبرت قد تغلب على عادته المعوقه التى كانت تجعله يقرأ كلمة كلمة وعلى عادة الهمس فى القراءة الصامتة . وأصبح فى وسعه الآن – بإستخدام مهارته فى التعرف على الكلمات وحصيلته الكبيرة من المفردات البصرية مضافاً إلى ذلك قدرته الذهنية الكبيرة – أن يصل فى مستوى قراءته إلى مستوى أفضل قليلا من تلميذ فى بداية الصف العاشر . ومع ذلك كانت أمامه فرصة لتحقيق مزيد من التقدم . وقد تمكن كذلك من التغلب على الشعور بالتوتر أثناء القراءة الجهرية وهو الشعور الذى كان يلازمه من قبل وأثر تأثيراً سيئاً على أدائه . وليس من شك فى أن هذه الثقة التى إستعادها قد ساهمت فى تحسين قدراته التى تم قياسها . وقد نما شغفه بالقراءة وقدرته على التركيز على مايقرأ بدرجة كبيرة حتى أنه حدث ذات مرة أنه فى أثنـــاء قراءته كتاباً وهو راكب السيارة العامة فى طريقه إلى المدرسة نسى من فرط تركيزه فيما يقرأ المحطة التى كان عليه أن يغادر السيارة فيها وسارت به السيارة شوطاً طويلا إلى وسط المدينة قبل أن يرجع إلى نفسه ويكتشف أنه لم ينزل فى المحطة المناسبة .

وقد أظهر اختبار ألبرت بالأساليب العادية أن سرعته فى القراءة المناسبة لمستوى المرحلة الثانوية ولتحقيق أهداف مختلفة قد بلغت بين ٣٠٠ ، ٤٠٠ كلمة فى الدقيقة بقدر كبير من الدقة . وشعر المدرب فى نهاية فترة تدريبه أن قدرته على القراءة لن تقف بعد ذلك فى سبيل تقدمه الدراسى أبدا . وقد بلغ إمتنان ألبرت بهذه النتيجة السارة حداً كبيراً حتى أنه ظل يتبادل بطاقات التهنئة بعيد الميلاد مع مدربه العلاجى لمـــدة أربع

سنين وهو الآن بالكلية ويقول إنه يتمتع بعمله بالكلية وأن إهتمامه الأساسى مازال بالرياضيات والعلوم ولكنه يجب أن يقرأ من أجل المتعة أيضاً .

الملخص :

إن السرعة الجيدة للقراءة هى تلك السرعة التى يمكن بها فهم المادة المقروءة طبقاً للهدف الذى تقرأ من أجله . والقارىء الكفء هو الذى تكون له سرعة قراءة تتناسب مع الموقف القرائى ومع مادة القراءة ، والهدف هو أن يفهم الشخص المادة المقروءة بأسرع ما يمكن . ومن التفاصيل التى نوقشت لتحقيق هذا الهدف :

(أ) سرعة الفهم التى تحول دون التلكوء والتعثر .

(ب) السرعة التى تناسب المادة المقروءة .

(ج) السرعة التى تناسب الهدف .

(د) المرونة فى تطويع السرعة لتناسب المادة المقروءة والهدف من القراءة .

(ه) العلاقة بين السرعة والفهم .

(و) دور حركات العين فى السرعات المختلفة .

(ز) قياس سرعة القراءة .

ومن الوسائل العامة المستخدمة لتحديد الضعف فى سرعة القراءة الإختبارات الموضوعية والإختبارات العادية . وعلى كل نوع من هذه الأنواع أن يساعد النوع الآخر فى عملية التشخيص .

ولكى يتحقق تشخيص كامل لأسباب البطء فى القراءة يجب أن تقوم بتحليل مختلف العوائق التى يمكن أن يكون لها أثر على سرعة القراءة مثل مهارات الفهم الأساسية للكلمات وقدرات الفهم الأساسية: وهى جميعاً تحول دون القراءة السريعة إذا لم يكن التلميذ قد حصل عليها . إنه من الواجب أن تعالج نواحى الضعف فى هذه المجالات قبل أن يتدرب الطفل على زيادة سرعته فى القراءة .

وتتضمن المشاكل الخاصة بالسرعة مايلى : القارىء المسرف فى تحليل الكلمات ، القارىء الذى يقرأ كلمة كلمة والقارئ ذا العادات الخاطئة والقارئ ذا حركات العين الخاطئة والقارئ ذا الهمس الكثير والقارئ غير المرن .

ومن الواجب أن يتضمن البرنامج العلاجى لسرعة القراءة مايلى :

(أ) استخدام المادة القرائية المناسبة .

(ب) إيجاد الحافز المناسب .

(ج) إستخدام الأساليب الفنية لزيادة السرعة .

وهناك أسلوبان فنيان لزيادة سرعة القراءة . الأسلوب الأول هو القراءة مع تحديد الوقت وقياسه بإستخدام مادة قرائية ملائمة وحافز مناسب. والأسلوب الثانى هو إستخدام الآلات المختلفة لزيادة السرعة . وقد لوحظ أنه من الممكن تحقيق نفس التقدم بإستخدام الأسلوب الأول الأكثر تنظيماً وأقل تعقيداً وتكلفة وأن النتيجة مساوية لنتيجة إستخدام الآلات :

ومن الواجب أن يكون من الأجزاء الأساسية لأى برنامج قرائى يستهدف تنمية السرعة فى القراءة أن يتدرب القارىء على المرونة فى

تطـويع السرعة لتناســب مع المــادة المقــروءة والهــدف مــن القراءة ·

ويحتاج الأشخاص الذين يعانون من الضعف فى القراءة الجهرية إلى أن يعطوا مادة سهلة نسبياً وأن يمنحوا الوقت الكافى لإعدادها . والمشاكل الرئيسية بالنسبة للقراءة الجهرية هى عدم وجود فارق كاف بين الكلمة المنظورة والكلمة المقروءة وعدم التجزئة المناسبة للجملة والسرعة غير المناسبة والتوقيت غير المناسب والتوتر الإنفعالى .

الفصل السادس عشر

تشجيع النمو المستمر فى القراءة

الفصل السادس عشر

تشجيع النمو المستمر فى القراءة

عندما يتغلب الطفل على العائق القرائى بدرجة تسمح له بالتوقف عن ممارسة التدريب العلاجى المركز يجب أن يرجع إلى جو الدراسة العادى بالفصل حيث يحظى بمزيد من الاعتماد على النفس فى قراءته . وعلى مدرس الفصل أن يساعده بعناية إذ أنه ما زال فى حاجة إلى المساعدة والتشجيع اللذين يكفلان له الإستمرار فى تحقيق مزيد من التقدم كما أنه فى حاجة إلى فرص تمكنه من أن ينمى بالتدريج قدرته على القراءة المستقلة .

وإذا أريد لنتائج التدريب العلاجى أن تستمر وإذا أريد للطفل أن يواصل نموه فى القراءة داخل الفصل فينبغى العمل على تحقيق ما يأتى :

(أ) تنمية الميل إلى القراءة بصفة مستمرة .

(ب) تدعيم إستقلال الطفل فى استخدام قدرته على القراءة .

(جـ) استمرار تقدم الطفل فى القراءة بعد فترة العلاج .

وسوف نناقش فى هذا الفصل هذه الأساسيات الثلاث :

(أ) تنمية الميل إلى القراءة بصفة مستمرة :

يهتم المدرس المعالج من خلال تنفيذ برنامجه العلاجى الذى ناقشناه فى هذا الكتاب بتنمية قدرة الطفل المعاق على القراءة المستقلة . فمن الأمور الأساسية أن ينمو إهتمام الطفل بالقراءة ذاتها وتزداد رغبته فى إستخدامها كوسيلة لإكتساب المعلومات وقضاء وقت ممتع . ذلك أنه

إذا أريد للتدريب العلاجى أن يكون له أثر مستمر فى مجال التعلم فعلينا أن نغرس فى نفس الطفل تقديراً للقراءة وإقتناعاً بقيمتها .

ومن المهم لكى نغرس فى نفس الطفل هذا التقدير المستمر للقـــراءة والإستخدام الدائم لهـــا أن نمده بمختارات ومواد قرائية تستهويه . وليس هناك أبلغ من الحوافز أثراً على استمرار النمو فى القراءة — وينطبق هذا على القراءة فى عيادة القراءة أو الفصل الدراسى سواء بسواء . وهناك أدلة كثيرة مستمدة من عيادات القراءة ومن الفصول الدراسية تفيد بأن الأطفال يحققون تقدماً أكبر فى قراءتهم عندما يقرأون مادة تمتعهم بدرجة كبيرة. ويقول لاريك Larrick (١٢٩) إن عنصر الإمتاع والتشويق يجعـــل لمدرس يكسب نصف المعركة . وليس فى هذا القول أية مبالغة .

إن الإهتمام ينتج الحافز ويوجد الرغبة فى العمل ، بما فى ذلك الرغبة فى التعلم . وينطبق هذا على تعلم القراءة . فالطفل المهتم بالقراءة هو الذى يكون لديه الحافز لها . وهو الذى تكون القراءة إحدى عاداته . لهذا فـــإن عدداً كبيراً ممن يعتبرون حجة فى مجال القراءة يؤكدون ذلك التفاعل القائم بين مجالات إهتمام الطفل ونشاطه القرائى وتقدمه فى القراءة .

وقد أجريت بحوث كثيرة على ميول التلاميذ والمواد التى يفضلونهـــا فى القراءة . وسنعرض هنا بعض نتائج هذه البحوث .

لقد قام ستانشفيلد Stanchfield (١٩٢) بتقسيم ١٥٣ طفلا فى الصف الرابع والسادس والثامن إلى ثلاثة أقسام حسب قدرتهم على القراءة بحيث كان أحد الأقسام ممتازاً والثانى متوسطاً والثالث ضعيفاً فى القراءة . وكان متوسط ذكاء هؤلاء الأطفال جميعاً يتراوح ٩٠ ، ١٢٠ . وإتضح وجود تشابه كبير فى ميول تلاميذ هذه الصفوف بل وفى ميول المجموعات الثلاث كذلك . وكانت الإختبارات الثلاثة الأولى التى يفضلها الأولاد هى : الحياة خارج المنزل ، والإكتشافات والرحلات ، والرياضة والألعاب الرياضية .

وجاء فى المرتبة التالية القصص العلمية والمغامرات البحرية والقصص الخيالية . ثم جاءت بعد ذلك القصص التاريخية والفكاهة ومغامرات الأولاد فى حياتهم اليومية ثم الفضاء . وكانت أقل الموضوعات جذباً لإهتمام الأولاد هى النباتات والموسيقى والمسرحيات والفن والحياة العائليةوالمنزلية والشعر . ويمكن القول بوجه عام بأن ميول الأولاد إتجهت نحو التجارب غيرالعادية والإثارة والترقب والحيوية والعمل . ولم تتجه نحو الغضب والكراهية والقسوة والحرب والوحشية والتجارب المألوفة .

وقد قام « جنجبلوت » و« كولمان » Jungblut and Coleman (١١٨) بتجربة إستخدما فيها ١٠٢ قطعة نثرية تتكون كل منها من حوالى ٤٠٠ كلمة . وأرادا أن يحددا مدى إستهوائها لتلاميذ الصف السادس والسابع والثامن والتاسع فى ١٤٦ فصلا دراسياً . وكانت القطع المختارة مكتوبة بحيث تناسب فى صعوبتها مختلف المستويات من مستوى ٣٫٠ إلى ٧٫٠ حتى يتمكن القراء المعاقون من قراءتها كذلك . وكانت القطع المختارة تدور موضوعاتها حول سير الأشخاص والتاريخ والمقتطفاتالمتنوعة والقصص والعلوم والمهن . وإستنتج الباحثان أن ٢٤ موضوعاً من الموضوعات الثلاثين هى التى إستهوت الأطفال المعاقين فى القراءة بالمدارس الإعدادية .

وقد تناول فوغان Voughan (٢١٥) بالبحث موضوع إختلاف الميول القرائية بإختلاف الجنس مستخدماً إستبياناً طبقه على ١٣٤ تلميذاً وتلميذة فى الصف الدراسى الثامن . واتضح له أن الأولاد بوجه عام يفضلون قراءة موضوعات عن الأحداث الغامضة والعلوم والمخترعات والتاريخ وقصص الحياة . أما البنات فكن يفضان القصص التى لها صلة بالبيت والمدرسة والقصص الطويلة والأحداث الغامضة وأختار ثلث الأولاد والبنات القصص الهزلية الكاريكاتورية . بينما كانالأولاد المتخلفون يضعونها فى المرتبة الأولى . أما الأطفال الأذكياء فكانوا يفضلون القصص العلمية .

وظهر من هذا البحث أن إختلاف الجنس له أثر أكبر من أثر اختلاف القدرة العقلية فى تحديد الميول القرائية للتلاميذ الذين تعدوا المرحلة الإبتدائية .

وقد قام نورفل Norvell بدراسة ميول ٢٤٠٠٠ تلميذة فى المراحل الدراسية بين الثالثة والسادسة . وإتضح له أن الأولاد يميلون إلى قراءة القطع النثرية وأن البنات يملن إلى قراءة القطع الشعرية . وكان تغير الميول بتغير العمر أمر واضحاً .

وقد أظهرت الدراسات الأخرى إتجاهات مشابهة . ويمكن القول بوجه بأنه فى المراحل الدراسية من الصف الرابع إلى الثامن يميل الأولاد إلى قراءة موضوعات عن الرياضة والألعاب الرياضية والحياة خارج البيت والإكتشافات والرحلات والقصص العلمية والمغامرات والمبارزة والحيوانات والفكاهة والبطولة والشجاعة والأحداث الغامضة والوطنية ، والقصص الخيالية والتاريخية والفضاء الخارجى . أما الموضوعات الأقل إستهواء لهم فهى النبات والموسيقى والفن والحياة المنزلية والموضوعات الوصفية الخرافية والحب الرومانسى والموضوعات العاطفية والشعر والقصص التى تلعب فيها البنات أو النساء دوراً رئيسياً . ومن ناحية أخرى تميل البنات إلى المواد القرائية المرتبطة بالحياة المنزلية والمدرسية والشخصيات الإنسانية والحيوانات الأليفة والمغامرات المليئة بالحيوية والحب الرومانسى والعاطفة وعالم ماوراء الطبيعة والأحداث الغامضة والوطنية والشعر . ولا تحب البنات القراءة عن أحداث العنف والمواد الثقافية والحيوانات المتوحشة والقصص التى تدور أحداثها حول صغار الأولاد والبنات بإستثناء الأطفال الرضّع . وغالباً ماكانت البنات تقبل قراءة كتب الأولاد . أمـا الأولاد فكانوا يرفضون قراءة كتب البنات . ويلاحظ أن قصص الأحداث الغامضة كانت تستهوى كلا من الأولاد والبنات وأن ميلهم إلى قراءتها يزداد فى خلال الفترة بين الصف الرابع والصف الثانى عشر . كما يلاحظ أن إهتمام

الأطفال الأقل ذكاء بالمادة الفكاهية اقل من إهتمام الأطفال الأذكياء بها . وفى خلال هذه الفترة يقل الإهتمام بقصص رعاة البقر وبالقصص الخرافية . كما أن المادة التى يميل الأطفال إلى قراءتها لاتتأثر كثيراً بمستواهم الذهنى ولكن الأطفال الأذكياء يميلون إلى قراءة عدد من الكتب يزيد ثلاث أو أربع مرات عن عدد الكتب التى يقرأها الأطفال متوسطو الذكاء . وقد أظهرت هذه الدراسات أن الاختلاف فى الميول الناتج عن إختلاف الجنس لايظهر بوضوح فى الفترة الأولى من المرحلة الإبتدائية ويبدأ ظهوره بوضوح فى حوالى التاسعة أو العاشرة من العمر . فعلى الرغم من أن البنات يشتركن مع الأولاد فى الميل نحو قراءة الموضوعات الغامضة وقصص المغامرات إلا أنهن يملن إلى القراءة عن العلوم والاختراعات . أما الأولاد فإنهم يتجنبون فى العادة المواد التى تعتبر نسائية بطبيعتها .

تحديد الميول الخاصة للقارىء المعاق :

إن دراسة ميول الأطفال لها قيمة فى إختيار أنواع الكتب التى قد تستهوى الأطفال فى سن معين ومن جنس معين . كما أنها تفيد فى إختيار الكتب التى قد تستهوى طفلا بعينه . أما بالنسبة للأطفال المعاقين فى القراءة — وخاصة أولئك الذين ينفرون منها — فإنه من الضرورى أن نحدد الميول الخاصة بكل واحد منهم وإن نقيمها .

الأستبيانات : يمكن الحصول على المعلومات المطلوبة بإجراء إستبيان بسيط . وغالبا ما يكون أنسب إستبيان هو ذلك الذى يضعه المدرس بنفسه إذ يمكن تطبيقه على طفل معين أو على مجموعة بذاتها . وإذ إستخدم المدرس استبيانا مع طفل معين أو مجموعة من الأطفال فعليه أن يجرى فيه تعديلا مناسباً عند إستخدامه مع طفل آخر أو مجموعة أخرى من الأطفال . وفيما يلى استبيان لكشف ميول الطفل : ومن الممكن إستخدامه مع أطفال الصفوف

العليا من المرحلة الإبتدائية . وقد أخذت مفردات هذا الأستبيان بتصرف من الإستبيانات التي وضعها ويتي « وكوبل » Witty and Kopel (٢٣١) وسيباى Sipay (١٠٠) وأوستين وبوش وهيوبنر Austin, Bush and Hucbner, (٢)

استبيان الميول :

الإسم :.......... التاريخ : ....

السنة الدراسية : .... العمر / سنه : ...... .شهر : ......

١ – ماذا تحب أن تفعل بعد اليوم المدرسي ؟

٢ – ماذا تحب أن تفعل عندما تمطر السماء ؟

٣ – ماذا تحب أن تفعل فى الصيف ؟

٤ – أى البرامج التليفزيونية تفضل ؟

٥ – ما الألعاب التى تحب أن تلعبها ؟

٦ – ما هواياتك أو ماتحب جمعه من مجموعات ؟

٧ – ما الكتب التى أحببت قراءتها أكثر من غيرها ؟

٨ – هل تمتلك أى كتب ؟ ما اسم بعضها ؟

٩ – ما الأشياء التى تحب أن تقرأ عنها ؟

١٠ – إذا أعطيت لك فرصة تحقيق ثلاث رغبات فما هى هذه الرغبات التى تود تحقيقها ؟

١ –

٢ –

٣ –

وعلى المدرس أن يقرأ للتلميذ المعاق كل سؤال من هذه الأسئلة ويسجل إجابة الطفل عليه .

المقابلة : على المدرس المعالج أثناء قيامه بتدريب الطفل المعاق أن يكون منتبها لما يظهره القارئ المعاق من ميول . وإذا ظهر له أن تلميذه مستريح إلى عملية التدريب ففى وسعه أن يتحادث معه بصورة ودية . وفى لقائه الودى هذا يستوضح بعض النقاط التى لم يظهرها الإستبيان بل قد يحل هذا الحديث الودى محل الإستبيان نفسه فى بعض الأحيان . وفى خلال هذا اللقاء يبذل المدرس قصارى جهده ليجعل الطفل مستريحا إلى هذا الحديث حتى يتكلم بحرية وتلقائية عن أنشطته داخل المدرسة وخارجها وأنواع القراءة التى تستهويه والبرنامج التليفزيونى المحبب له وما إلى ذلك . وقد يكتب المدرس تلخيصا مكتوباً لهذا اللقاء يسجل فيه ماحصل عليه من معلومات . ولكن على المدرس ألا يستخدم هذا الأسلوب الكتابى إذا وجد أنه يؤثر على تلك الصلة الودية التلقائية القائمة بينه وبين تلميذه . إن الكتابة فى حد ذاتها وتسجيل ما يحبه الطفل من ألعاب رياضية وأفلام وكتب ومقترحات للقراءة فى المستقبل لايؤدى فى الأحوال العادية إلى إزعاج الطفل . ولكن قد يحدث أن تؤثر عملية التسجيل الكتابى هذه على المحادثة الشخصية التلقائية بين المدرس وتلميذه وعندئذ يجب تجنبها . وعلى الرغم من أن أسلوب المقابلة هذا قد يستغرق وقتاً طويلا إلا أنه مصدر لمعلومات كثيرة ذات قيمة مما يجعله عملا له قيمته وأهميته .

الملاحظة : إن ملاحظة النشاط اليومى للطفل داخل المدرسة وخارجها من الأساليب السهلة الفعالة لإكتشاف ميوله . فعندما يكون الأطفال منطلقين فى تعبيرهم عن أنفسهم عن طريق الحديث واللعب والرسم وما إلى ذلك من الأنشطة يجد المدرس المتيقظ فرصاً كثيرة لأن يكتب ملاحظاته للإستفادة منها مستقبلا . فالطفل الذى يرسم صورة

كلب يحتمل كثيراً أن يكون محباً للكلاب والطفلة التى تحب أن تقوم بدور المربية غالباً ما تحب أن تقرأ عن المربيات . وهكذا يمكن عن هذا الطريق إكتشاف العديد من ميول الأطفال .

وسائل تنمية الميل إلى القراءة : إن الأطفال المعاقين فى القراءة يشكلون صعوبة خاصة إذ أنهم كلهم تقريباً ينفرون من القراءة عند بداية العلاج . والخطوة الأولى لترغيبهم فيها هى أن نكتشف رغباتهم بالطريقة التى وصفناها آنفاً . ويجب أن نبدأ فى ترغيب الطفل المعاق فى القراءة على أن يقرأ مختاراً غير مجبر بأن نعطيه كتاباً يعالج موضوعاً ذا أهمية بالغة بالنسبة له . ومن الواجب أن يكون هذا الكتاب سهلا قصيراً جيد الطبع وأن يحتوى على الكثير من الصور . وعلى المدرس أن يعطيه المزيد من الكتب كلما طلب ذلك . وقد تكون الكتب الأولى كلها عن موضوع واحد — مثل الحيوانات إذا كان هذا هو الموضوع الذى يستهويه . ومن المهم أن تظل الكتب التى نعطيها له فى نطاق ميوله المعروفة للمدرس إلى أن تترسخ عند الطفل عادة القراءة الإختيارية الحرة . ربما يرفض الطفل أن يقرأ شيئاً غير قصص الحيوانات أو قصص الفضاء أو قصص العصابات . ولكن بمرور الوقت سوف يتسع نطاق إهتماماته . والمشكلة الرئيسية بالنسبة للأطفال المعاقين قرائياً هى أن ندربهم على القراءة لنصل بهم إلى مستوى مناسب . أما إثراء تجاربهم وتوسيع نطاقها فسوف يحدث تدريجياً .

ولكى ننمى الرغبة فى القراءة يجب أن نجعل الظروف مواتية لذلك داخل حجرة الدراسة وفى مركز القراءة والعيادة والمنزل . ومما يشجع الطفل على القراءة فى المنزل ما يأتى :

(أ) إتجاه الوالدين المؤيد للقراءة .

(ب) وجود كتب ومجلات فى مستوى مناسب للطفل .

(ج) الحديث مع الطفل عن الكتب والمجلات والقصص والمقالات ؛

(د) قيام الطفل فى المنزل بأن يحكى القصص التى قرأها أو قيامه بقراءتها لأفراد الأسرة .

ولكى تكون هذه الأعمال فعالة يجب أن تتم بطريقة تلقائية لامفتعلة حتى لايشعر الطفل بأن والديه قد دفعاه إلى القراءة . ويحب كثير من الأطفال أن يتشبهوا بوالديهم ويحاكوهم فى أعمالهم المفيدة . فإذا كان الوالدان ممن اعتادا القراءة فسوف يحاكيهم أبناؤهم ويستقطعون جزءاً من وقت فراغهم للقراءة وبذلك تزداد ميولهم القرائية وتتسع نطاقا .

ويجب أن يكون فى مركز القراءة أو العيادة ركن للقراءة مثل ماهو موجود داخل حجرة الدراسة . ويكون بهذا الركن منضدة أو منضدتان ومقاعد مريحة ورفوف عليها مواد قرائية متنوعة . ومن الواجب أن تكون الكتب جذابة وكذلك المجلات والقصص الفكاهية المصورة وما إلى ذلك على أن تكون مادتها مناسبة لعمر هؤلاء التلاميذ. أما مدى صعوبتها فيجب أن يكون واسع النطاق بحيث يتيح لكافة التلاميذ أن يجدوا شيئاً مشوقا يقرأونه . ويستخدم ركن القراءة هذا للقراءة الحرة بطبيعة الحال . وعلى المدرس أن يغير دائما من ترتيب هذا الركن ويجعله جذاباً للغاية . وإن هذا الركن حتى وإن إستخدمه التلميذ بتوجيه طفيف من المدرس — غالباً ما ينمى عند الطفل تقديراً للقراءة وحبا لها بإعتبارها نشاطا له قيمته .

وعلى الرغم من أن الرغبة الحقيقية فى القراءة تأتى من الطفل نفسه إلا أن فى وسع المدرس الذى يعرف ميول الطفل أن يساعده فى إشباع ميوله واكتشاف ميول جديدة . إن الميول لاتولد مع الطفل . بل هى أشياء مكتسبة بما فى ذلك الميل إلى القراءة . ومن الممكن تنميتها وتشجيعها بالتدريب . ومن الممكن أن يؤدى ميل معين إلى ظهور ميل جديد . مثال ذلك أن الطفل قد يكون ميالا إلى لعبة الكرة . أن هذا قد يؤدى إلى قراءته عن هذه اللعبة فى المجلات الرياضية . وقد تؤدى قراءاته هذه إلى أن يقرأ عن

تاريخ حياة أبطال الكرة مما يؤدى بدوره إلى قراءة موضوعات أخرى لها صلة بالموضوع الأخير وهكذا .

وسنناقش فيما يلى بعض المقترحات الخاصة بتنمية الميل المستمر إلى القراءة وتوسيع نطاقه .

أوجد عند الطفل الرغبة فى القراءة لزملائه المعاقين قرائيا :

إن المدرس المعالج الذى يتقن القراءة الجهرية للقصص بصورة تجتذب تلاميذه سوف يجد من السهل عليه أن يغرس الميل أو الإهتمام بالقراءة فى نفوسهم . ذلك أن كثيراً من التلاميذ سيحاولون قراءة هذه القصص مرة ثانية بعد أن يكون المدرس قد انتهى من قراءتها ووضعها على رف فى ركن القراءة ووجه إنتباه تلاميذه إليها . وقد يقوم أحد التلاميذ المتقدمين نسبياً فى القراءة بقراءة جزء من قصة لزملائه يكون قد إستعد لقراءته مسبقا . إن هذا الإجراء يولد عند التلميذ الذى سيقرأ لزملائه حافزاً قويا لأن يقرأ بإتقان كما يولد عند زملائه إهتماماً بالقصة مما يجعلهم قد يفضلون القيام بقراءة ما تبقى منها .

أغرس الميل أو الرغبة دون التقيد بالتدريس على تنمية المهارات القرائية :

يجب أن يكون هناك تمييز واضح بين القراءة العلاجية التى تستهدف تنمية المهارات والقدرات وبين القراءة التى تستهدف توسيع نطاق الميل إلى القراءة والتى يتم جزء كبير منها فى الوقت المخصص للقراءة الشخصية الحرة . ويؤكد ماكى MC. Kee (١٣٦) هذه النقطة عندما يقول : « إنه من الواجب إستخدام أساليب غير جامدة لمساعدة الأطفال على أن تكون لديهم رغبة دائمة أو ميل مستمر إلى القراءة وتذوق « لما يقرأون » .

وليس هناك ما هو أكثر إضرارا بهذه الرغبة من أن نقطع عليهم إنطلاقهم فى القراءة ونعطيهم تدريباً على مهارة أساسية أو نجعلهم يحللون

شخصيات القصة أو حبكتها . أو تسألهم أسئلة عما يقرأون معتقدين أنهم لايدركون شيئا إلا إذا سألناهم عنه وأجابوا على أسئلتنا إجابة صحيحة .

إذا كان الطفل فى حاجة إلى مساعدة فى التعرف على كلمة أو فهم فكرة معينة فعلى المدرس بطبيعة الحال أن يقدم المساعدة له بصورة تلقائية سريعة ثم ينطلق الطفل بعد ذلك فى قراءته بنشاط واهتمام .

قدم دروسا أحسن إعدادها :

من الواجب إعداد الدروس التى تستهدف تنمية الميل للقراءة إعداداً منظما متقنا . وقد قال « بيرتون» «ولاريك» Burton and Larriek(٣٦) فى ذلك « لايعنى الإهتمام بميول التلاميذ فى المرحلة الإبتدائية إنتهاج سياسة حرة تدع التلاميذ وشأنهم وأنه مادمت قد أحطتهم بالكتب المختلفة فما عليك إلا أن تجلس منزوياً فى ركن . إنها تعنى التخطيط المتقن لمواجهة الفروق الفردية بين الأطفال فى جو يشجعهم على الإعجاب والبحث والتفكير والتقييم . إن فى وسع المدرس المعالج أن يعد للتلميذ من الأنشطة ما ينمى به ميوله مستعيناً بمعرفته لقدرات الطفل وإهتماماته » .

ومن الأفكار التى يمكن إستخدامها لتحقيق ذلك أن يجعل الأفكار التى يحصل عليها من القراءة مكملة لنشاطه اليومى . إن عملية التكامل هذه فى حاجة إلى تفكير وإنتباه . ففى وسعه أن يستغل أى موضوع ليزيد ميل التلميذ للقراءة عمقا وإتساعا . ومن الأفكار الخاطئة أن الموضوعات التى تستخدم فى تنمية الميل للقراءة تقتصر على قصص الأطفال إن هذا الافتراض غير صحيح إذ يجب أن نتذكر أن ميول الأطفال فى الوقت الحاضر قد أتسعت نطاقا إلى ما بعد قصص الأطفال .

ومن المهم أن نعرف أن الأطفال يميلون إلى معرفة ما يحيط بهم من

عجائب وأن أدب الأطفال قد إتسع بحيث أصبح يشمل مواداً من مختلف الأنواع سواء أكانت حقيقة أم خيالية .

إستخدام الهوايات لإذكاء ميول التلاميذ : لقد وجد المدرسون أنهم حين يسمحون لتلاميذهم داخل المدرسة بالوقت الذى يزاولون فيه هواياتهم فإن فى ذلك فائدة لها قيمتها أن حماس طفل ما فى مزاولة هوايته قد يحث أطفالا آخرين على مزاولتها كذلك .

وغالبا ماتحين الفرصة للمدرس لكى يقترح على الطفل أن يقرأ موضوعاً معينا له صلة بهوايته ويكون ذلك بالنسبة لهذا الهاوى المتحمس الصغير شيئا ذا قيمة كبيرة . وغالبا ما ينهمك التلاميذ بعد المدرسة — وخاصة تلاميذ المرحلة الثانوية — فى أنشطة إختيارية تذكى عندهم رغبة قوية فى القراءة . وغالبا مانجد التلاميذ الذين يزاولون هواية معينة رغبة قوية فى قراءة الكتب التى تعالج موضوع هذه الهواية . وهناك أمثلة عديدة لهذه الكتب مثل « كيف تبقى على قيد الحياة داخل الغابة » أو « صناعة الجواهر خطوة خطوة .. الخ » .

ومن الوسائل الأخرى لإستثارة الإهتمام بالقراءة ما يأتى :

(أ) عرض الغطاء الخارجى للكتب والإعلانات الخاصة بتلك الكتب .

(ب) إنشاء « نادى الكتاب » على أن يقوم التلاميذ بإدارته .

(جـ) إقامة مكان لعرض الكتب فى دولاب زجاجى بأحد الممرات على أن يكون مرتباً بعناية ويجرى تغيير كتبه من وقت لآخر .

(د) عمل لوحة حائط جذابة يكتب عليها كل تلميذ أسماء الكتب التى قرأها .

(هـ) عمل تقارير مختصرة للغاية عن الكتب التى تمت قراءتها .

وبوجه عام فإن المدرس الذى يضع خطة منظمة لإذكاء ميول تلاميذه كما يضع خططاً لتنمية مهاراتهم القرائية الأخرى سوف يجد أن خططه هذه سوف تأتى بالثمرة المرجوّة .

وربما كان أكبر حافز على توسيع نطاق ميول التلاميذ هو أن يروا حماس المدرس وحماس بعض التلاميذ فى قراءة قصص وكتب تدور حول موضوعات تختلف عن تلك التى إعتادوا على قراءتها . إن الإستخدام الحكيم للأساليب التى ذكرناها آنفا سوف يسفر عن توسيع نطاق الميل للقراءة وتعميقه . والمدرس الماهر هو الذى يعرف أى وسيلة يستخدمها مع تلميذ معين .

لقد أشرنا إلى التأثير القوى لحماس المدرس . ومما هو معروف حق المعرفة أن المدرس الذى ينجح بدرجة كبيرة فى تنمية الميل للقراءة فى مجال معين هو ذلك الشخص المهتم بالقراءة فى ذلك المجال والذى يتحمس لتلك القراءة ويقدرها ويشرك تلاميذه معه فى الإستمتاع بما يقرأ . كما يجب أن نذكر أن التفاعل بين التلاميذ غالباً مايولد ميولا غير محدودة للقراءة .

ملاحظات عامة : ينجح المدرس فى تشجيع تلميذ معين على إستمرار تنمية قدرته على القراءة إذا هو نجح فى إيجاد ميول قرائية محببة لدى هذا التلميذ . وعلى الرغم من أن نمو هذه الميول يأتى بصورة تدريجية فإن فى وسع التوجيه المناسب على مر السنين الدراسية أن يحقق الكثير . إن ميول التلميذ هى التى توجد عنده الدافع القوى لتعلم القراءة الصحيحة وتحدد المادة التى يقرؤها عن طواعية وإختيار ومقدار ما يقرأه منها . ولهذا فإن تذوق المادة المقروءة يتوقف بدرجة كبيرة على نوع الميول الموجودة لدى التلميذ . ومن ثم فمن الواجب على من يقوم بالتدريب

على القراءة أن يحسن إستخدام تلك القوة الدافعة التى تولدها ميول التلميذ . ومن الممكن – عن طريق التوجيه – أن يتسع نطاق، تلك الميول وتتولد ميول جديدة . ولكى يوجه المدرس ميول التلاميذ عليه أن يكتشفها أولا . وهناك معلومات متاحة عن الميول المشتركة لدى الأطفال فى الأعمار المختلفة سواء أكانوا بنين أو بنات . وفى وسع المدرس أن يحدد الميول الخاصة بالطفل ويقيمها عن طريق واستخدام الاستبيانات والمقابلات وملاحظته لسلوك الطفل .

ويمكن إذكاء الميل أو الرغبة فى القراءة داخل المنزل بأن يكون إتجاه الوالدين نحو القراءة مشجعاً وأن تكون الكتب المناسبة متاحة للطفل وأن تجرى داخل البيت محادثات عن الكتب التى تمت قراءتها ويقوم أحد أفراد الأسرة بقراءة إحدى القصص أو تلخيصها . أما فى المدرسة فمن الممكن تنمية إهتمام الطفل بالكتب وبالقراءة بأن نوجد ركناً جذابا للقراءة به كتب مناسبة وبأن يقوم المدرس بقراءة القصص لتلاميذه وإتاحة فرص القراءة الحرة لهم وعرض الغلاف الخارجى للكتب وعرض إعلانات عنها وتشجيع التلاميذ على إنشاء نادى للكتب . وهى أمور سبق أن أشرنا إليها وربما كان أهم من ذلك كله التوجيه الذى يقدمه المدرس المتحمس واسع الإطلاع .

ولا يمكن القول بوجود تذوق حسن معين ينطبق على جميع التلاميذ . ذلك أن تحسين التذوق يعتبر أمراً نسبيا يختلف باختلاف مستوى التلاميذ . وعلى الرغم من أن التقدم فى هذا المجال يتم ببطء إلا أن التوجيه المنظم يؤدى إلى التمييز بين الغث والثمين وإلى أن يحرز الطفل تحسنا فى إختيار المادة التى يقرأها . ولكن قد يكون التقدم كبيراً بالنسبة لبعض التلاميذ ومحدوداً بالنسبة بالنسبة لغيرهم .

ومن العوامل التى تؤثر فى نمو التذوق عند التلميذ قدرته على القراءة ونطاق إهتماماته وكمية القراءة الحرة ومدى تنوعها ومدى إتاحة المادة

المقروءة ووقت الفراغ المخصص للقراءة الحرة ومهارة المدرس فى التوجيه . ومن الضرورى أن تكون هناك خطة للتوجيه . فالبرنامج التوجيهى الذى أحسن إعداده وأحسن تنفيذه يؤدى إلى تقدم كبير فى تذوق الطفل للمادة المقروءة .

وتشكل قراءة القصص الفكاهية المصورة مشكلة فى مجال القراءات التى لها صلة بالميول والتذوق . ذلك أن الأطفال الذين لايقرأون فى أوقات فراغهم إلا هـذه القصص يهملون قراءة المواد القرائية التى تنمى ميولهم وتذوقهم . وفى وسع المدرس أن يوجههم كى يوجد عندهم شيئاً من التمييز لهذه القصص الفكاهية بحيث يجعلهم يميلون إلى تفضيل ماهو أفضل من غيره كما يمكنه أن يوجههم إلى قراءة مواد قرائية فى نفس الموضوع فى كتب أخرى لها قيمتها المعترف بها .

والبرنامج العلاجى الموجه نحو توسيع نطاق الميول وجودة التذوق شبيه بالبرنامج القرائى العادى فى هذين المجالين والفرق الأساسى بينهما هو فى أن البرنامج العلاجى أكثر تركيزاً وأكثر إهتماماً بالناحية الفردية .

تنمية إستقلال الطفل فى إستخدام قدرته على القراءة :

عندما يبدأ الطفل التدريب العلاجى فى القراءة فإنه غالبا ما يشعر بالقلق وعدم الثقة فى النفس وعدم القدرة على القراءة المستقلة . ولكى نساعد مثل هذا الطفل على تنمية قدرته على القراءة علينا أن نحثه على تحقيق قدر أكبر من الأستقلال فى القراءة .

تنمية الاستقلال فى القراءة فى المراحل المبكرة :

من الأفضل أن يجعل المدرس النشاط القرائى الذى يقوم به الطفل المعاق فى المراحل الأولى من التدريب العلاجى قصيراً سهل الإنجاز وموزعا وسط أنشطة أخرى محببة للطفل . وبمرور الوقت وعندما تزداد ثقة الطفل

بنفسه وبمهارته فى القراءة يصبح من المستحب أن يخصص المدرس للقراءة وقتاً أكبر ، وأن يطلب من الطفل قراءة قطع أطول وأن يقوم تدريجياً بإنقاص مقدار المساعدة التى يقدمها له مستهدفاً بذلك زيادة قدرة الطفل على القراءة المستقلة — ومن الإجراءات التى تساعد على القراءة المستقلة أن يسمح للطفل بأن يأخذ أحد الكتب معه إلى المنزل . وعلى الرغم من أن القراءة الجهرية قد تكون ذات فائدة لبعض الأطفال المعاقين فى القراءة إلا أنه من الواجب على المدرس أن يعطى القراءة الصامتة قدراً كبيراً من الإهتمام حتى يدعم تلك المهارات التى تمكن الطفل من القراءة بنفسه دون مساعدة أحد . ومما يساعد أيضاً على تنمية القراءة المستقلة عند الطفل أن نتيح له فرص أختيار مادة قرائية تستهويه من بين مواد أخرى معروضة أمامه وأن نتيح له أيضاً فرص إستخدام القراءة لتحقيق هدف خاص به . ذلك أن القارىء المستقل يختار من الكتب مايقرأه لتحقيق أهداف مختلفة مثل مجرد المتعة أو لأن زملاءه يتحدثون عن قراءتهم لكتاب معين أو لأنه يريد بعض المعلومات المتعلقة بمشروع أو نشاط معين .

ويستفيد الطفل الأكبر سناً من بعض التوجيهات المباشرة التى يعطيها له المدرس فيما يختص بالقراءة الوظيفية لبعض المواد مثل الصحف ودليل التليفون والإرشادات الخاصة بالتليفزيون والكاتالوجات والنشرات المدرسية وما إليها . ويحب معظم التلاميذ قراءة هذه المواد خاصة إذا أتيحت لهم فرصة قراءتها لإشباع ميولهم ورغباتهم وإذا كانوا قد تعلموا كيف يستخدمون هذه المواد إستخداما مفيد للحصول على معلومات معينة .

التدريب على الاستفادة من المكتبة :

غالباً مالايستفيد الأطفال المعاقون قرائياً من مكتبة المدرسة . ولهذا فمن الممكن كجزء من تدريبهم العلاجى ، أن نتيح لهم فرصة المساعدة بصورة مباشرة فى أعمال المكتبة . وفى وسع أمين المكتبة أن يعطى الطفل

المعاق فكرة عن طريقة تنظيم المكتبة والإجراءات المتبعة للإستعارة . كما يمكن لمدرس القراءة أن يساعد الطفل على الإستخدام الصحيح للبطاقات المفهرسة بالمكتبة وعلى طريقة البحث عن كتاب معين وفحصه لمعرفة محتواه وذلك حتى يتقن عملية إستعارة كتاب من المكتبة العامة وقد يقترح المدرس المعالج على الآباء أن يصطحبوا أطفالهم معهم إلى المكتبة العامة ويساعدوهم في الحصول على بطاقة إستعارة وفي إختيار الكتب المناسبة . إن مثل هؤلاء الأطفال - بتشجيع من البيت والمدرسة - قد يتقنون عملية الإستفادة من مكتبة المدرسة والمكتبة العامة ويبدأون في إستخدامها إستخداما مستقبلا .

إكتشاف مصادر أخرى للقراءة :

عندما يقوم الأطفال الآخرون في المدرسة بشراء نسخ رخيصة لبعض الكتب من نادي الكتاب بالمدرسة فمن الممكن أن نشجع الطفل المعاق على القيام بذلك أيضاً . وفي وسع المدرس المعالج أن يقترح قائمة مناسبة من الـكتب المفيدة ثم يقوم الآباء بتشجيع أطفالهم على شراء كتاب أو إثنين منها . وعلاوة على ذلك ففي وسع الآباء عند أصطحاب أبنائهم معهم إلى أحد المحلات التجارية أن يشيروا على الطفل المعاق في القراءة بالأطلاع على ما في ركن الكتب والمجلات وإذا إختار الطفل مجلة من المجلات فعلى الآباء أن يشتروها له حتى وإن بدت أعلى من مستواه . ذلك لأنه بالرغم من أن الطفل لن يتمكن من قراءة كل كلمة أو فهم كل فكرة تحتويها المجلة إلا أن هذا العمل في حد ذاته يعتبر خطوة نحو القراءة المستقلة .

ومن المفيد كذلك أن يصطحب الوالدان طفلهما إلى محلات بيع الكتب كي يرى مختلف أنواع الكتب المعروضة للبيع مثل الكتب الكبيرة الجذابة والكتب الرخيصة ذات الأغلفة الورقية والكتب ذات الأغلفة السميكة أو المقواه إلخ - ومن المفيد للطفل أن يلاحظ كيف يأتي الناس إلى المحل

ليختاروا الكتب ويبتاعوها . وقد يقرر الطفل أنه يريد كتابا من الكتب . إن مثل هذا القرار يعتبر جزءاً من عملية القراءة المستقلة .

أستمرار تقدم الطفل فى القراءة بعد العلاج :

بعد أن يظهر الطفل المعاق تقدما كافيا فى القراءة يمكنه من التوقف عن الذهاب إلى العيادة يصبح من الواجب على المدرس المعالج ومدرس الفصل أن يتفقا على ما يمكن عمله ليكون هذا الانتقال من العيادة إلى حجرة الدراسة أمراً يسيراً على الطفل . إنهما كثيراً ما يتبادلان الرأى خلال فترة العلاج وهذا التشاور ذو فائدة فى تنسيق عملهما تجاه الطفل . أما فى نهاية العلاج فقد يرى المدرس المعالج أن يقدم بعض المقترحات ويتناقش فيها مع مدرس الفصل كى يتمكن الأخير من مساعدة الطفل على أن يواصل نموه فى القراءة .

إن على مدرس الفصل الآن أن يواصل ما كان يقوم به المدرس المعالج من تدعيم ثقة الطفل بنفسه . وعليه كذلك أن يكون منتبهاً لظهور بعض الصعوبات القرائية التى تواجه الطفل حتى لا يضيق بالمواقف القرائية داخل الفصل . وقد يكون من المستحسن فى بعض الحالات أن يزور الطفل العيادة القرائية مرة كل أسبوع أو مرتين فى الشهر للحصول على مزيد من العناية والإهتمام . وفى بعض الأحيان يحقق هؤلاء الأطفال فائدة محققة عندما يسجلون أسماءهم فى دورات القراءة الصيفية التى تستهدف تحسين قدرتهم على القراءة .

ومن الواجب كذلك على الآباء أن يواصلوا تشجيع ما يبذله أبناؤهم من جهد فى القراءة وأن يستمروا فى الإهتمام بمنهجهم القرائى وتقديم المساعدة لأبنائهم عندما يكونون فى حاجة إليها . وليس من شك فى أن أتصالهم بمدرس الفصل ذو فائدة كبيرة . وفى وسعهم من حين لآخر أن يساعدوا أبناءهم فى القراءة بتوجيه من المدرس . وقد يجدون فى بعض الأحيان أنه من الضرورى أن يتصلوا بالمدرس ليخبروه بمظاهر التوتر

التى يلاحظونها على أبنائهم أو ليخبروهم بأن أبناءهم قد إزداد حبهم للمدرسة الآن بعد أن أصبحوا أكثر نجاحاً فى قراءتهم .

وعندما يتمكن القارىء المعاق من التغلب على صعوباته القرائية التى كانت حجر عثرة فى سبيل تقدمه فى القراءة وفى الدراسة بوجه عام وعندما تصبح لديه الرغبة الحقيقية فى القراءة ويحقق الاستقلال فى إستخدام القراءة كوسيلة للتعلم فعندئذ تصبح فرص إستمرار نموه فى القراءة كبيرة للغاية . يضاف إلى ذلك إذا إستمر معلمه فى توجيهه توجيها يتناسب مع قدراته الدراسية فإن ذلك سيكفل له إستمرار تنمية قدرته على القراءة بنجاح . إن التشخيص الصحيح والعلاج المناسب داخل الفصل وفى عيادة القراءة هو الذى يحقق النجاح لعدد كبير من الأطفال الذين لولا هما لما حققوا أهدافهم التعليمية بصورة كاملة . ويحتاج التدريب العلاجى فى مجال القراءة إلى أكبر قدر من الإخلاص المهنى ولكنه جدير بكل إهتمام إذ أنه يضيىء آفاق المستقبل لكثير من الأطفال .

References

1. ANDERSON, I. H., and W. F. DEARBORN, *The Psychology and Teaching of Reading.* New York: Ronald Press, 1952.
2. AUSTIN, M. C., C. L. BUSH, and M. H. HUEBNER, *Reading Evaluation.* New York: Ronald Press, 1961.
3. AUSTIN, M. C., and C. MORRISON, *The First R.* New York: Macmillan, 1963.
4. BALOW, I. H., and B. BALOW, "Lateral Dominance and Reading Achievement in the Second Grade," *American Educational Research Journal,* 1 (1964), 139–143.
5. BALOW, B., R. RUBIN, and M. J. ROSEN, "Perinatal Events as Precursors of Reading Disability," *Reading Research Quarterly,* 11 (1975), 36–71.
6. BELDIN, H. O., *Differences Between Good and Poor Readers.* Paper presented at the annual meeting of the College Reading Association, October, 1976, Miami Beach, Florida.
7. BELMONT, L., and H. G. BIRCH, "Lateral Dominance, Lateral Awareness, and Reading Disability," *Child Development,* 36 (1965), 57–71.
8. BENDER, L., "Specific Reading Disability as a Maturational Lag," *Bulletin of the Orton Society,* 9 (1957), 9–18.
9. BENNETT, C. C., *An Inquiry into the Genesis of Poor Reading.* New York: Bureau of Publications, Teachers College, Columbia University, 1938.

10. BETTS, E. A., *Foundations of Reading Instruction.* New York: American Book, 1957.

11. BIRCH, H. G., and J. D. GUSSOW, *Disadvantaged Children: Health, Nutrition, and School Failure.* New York: Grune and Stratton, Inc., 1970.

12. BIRD, C., *Effective Study Habits.* New York: Appleton-Century-Crofts, 1931.

13. BIRD, G. E., "Personality Factors in Learning," *Personal Journal,* 6 (1927), 56–59.

14. BLACK, F. W., "Cognitive, Academic, and Behavioral Findings in Children with Suspected and Documented Neurological Dysfunction," *Journal of Learning Disabilities,* 9 (1976), 182–187.

15. ———, "An Investigation of Intelligence as a Causal Factor in Reading Problems," *Journal of Learning Disabilities,* 4 (1971), 139–142.

16. ———, "Neurological Dysfunction and Reading Disorders," *Journal of Learning Disabilities,* 6 (1973), 313–316.

17. ———, "Self-Concept as Related to Achievement and Age in Learning Disabled Children," *Child Development,* 45 (1974), 1137–1140.

18. BLAIR, G. M., *Diagnostic and Remedial Teaching* (rev. ed.). New York: Macmillan, 1956.

19. BLANCHARD, P., "Reading Disabilities in Relation to Maladjustment," *Mental Hygiene* (1928), 772–788.

20. BLOOMFIELD, LEONARD, and CLARENCE BARNHART, *Let's Read: A Linguistic Approach.* Detroit: Wayne State University Press, 1961.

21. BOND, E. A., *Tenth-Grade Abilities and Achievements.* New York: Bureau of Publications, Teachers College, Columbia University, 1940.

22. BOND, G. L., *The Auditory and Speech Characteristics of Poor Readers.* New York: Bureau of Publications, Teachers College, Columbia University, 1935.

23. BOND, G. L., and R. DYKSTRA, *Coordinating Center for First Grade Reading Instruction Programs.* Final Report of Project No. X-001, contract no. OE-5-10-264. Minneapolis: University of Minnesota, 1967.

24. BOND, G. L., and L. C. FAY, "A Comparison of the Performance of Good and Poor Readers on the Individual Items of the Stanford-

Binet Scale, Forms L and M," *Journal of Educational Research*, 43 (1950), 475–479.

25. BOND, G. L., and B. HANDLAN, *Adapting Instruction in Reading to Individual Differences.* Minneapolis: University of Minnesota Press, 1952.

26. BOND, G. L., and E. B. WAGNER, *Teaching the Child to Read* (4th ed.), New York: Macmillan, 1966.

27. BORMUTH, JOHN R., "Comparable Cloze and Multiple-Choice Test Comprehension Scores," *Journal of Reading* (Feb. 1967), 295.

28. BORMUTH, J. R., and C. C. AKER, "Is the Tachistoscope a Worthwhile Teaching Tool?" *The Reading Teacher*, 14 (1961), 172–176.

29. BRAAM, L., "Developing and Measuring Flexibility in Reading," *The Reading Teacher*, 16 (1963), 247–251.

30. BROOKS, F. D., *The Applied Psychology of Reading.* New York: Appleton-Century-Crofts, 1926.

31. BROWN, J. I., "Teaching Reading with a Tachistoscope," *Journal of Developmental Psychology*, 1, no. 2 (1958), 8–18.

32. BRUECKNER, L. J., and G. L. BOND, *Diagnosis and Treatment of Learning Difficulties.* New York: Appleton-Century-Crofts, 1955.

33. BRYAN, TANIS, and JAMES BRYAN, *Understanding Learning Disabilities*, chap. 7, 172–177. Port Washington, N. Y.: Alfred Publishing Co., 1975.

34. BUROS, OSCAR K., ed., *Reading Tests and Reviews.* Highland Park, N.J.: Gryphon Press, 1975.

35. ———, *The Seventh Mental Measurements Yearbook.* Highland Park, N. J.: Gryphon Press, 1972.

36. BURTON, DWIGHT L., and NANCY LARRICK, "Literature for Children and Youth," *Development in and through Reading*, Sixtieth Yearbook of the National Society for the Study of Education, part I. Chicago: University of Chicago Press, 1961.

37. CASON, E. B., *Mechanical Methods for Increasing the Speed of Reading.* New York: Bureau of Publications, Teachers College, Columbia University, 1943.

38. CLYMER, T. W., *The Influence of Reading Ability on the Validity of Group Intelligence Tests.* Ph.D. dissertation, University of Minnesota, Minneapolis, 1952.

39. COHEN, S. A., *Teach Them All to Read.* New York: Random House, 1969.

40. COHEN, S. A., and T. COOPER, "Seven Fallacies: Reading Retardation and the Urban Disadvantaged Reader," *Reading Teacher,* 1972, 38–44.

41. COHEN, A., and G. G. GLASS, "Lateral Dominance and Reading Ability," *Reading Teacher,* 21 (1968), 343–348.

42. COLE, L., *The Improvement of Reading.* New York: Holt, Rinehart, and Winston, 1938.

43. COLEMAN, R. I., and C. P. Deutsch, "Lateral Dominance and Right-left Discrimination: A Comparison of Normal and Retarded Readers," *Perception and Motor Skills,* 19 (1964), 43–50.

44. *The Cowboy Sam Series.* Chicago: Benefic Press, 1971.

45. CRANE, J. A., *Reading Difficulties as a Social Work Problem.* Master's thesis, McGill University, Canada, 1950

46. CRITCHLEY, M., *The Dyslexic Child.* Springfield, Ill.: Charles C. Thomas, 1970.

47. CROSLAND, H. R., "Superior Elementary-School Readers Contrasted with Inferior Readers in Letter-Position, 'Range of Attention' Scores," *Journal of Educational Research,* 32 (1939), 410–427.

48. CRUICKSHANK, W. M., ed., *Psychology of Exceptional Children and Youth,* (3rd ed.), Englewood Cliffs, N. J.: Prentice-Hall, Inc. 1971.

49. DALE, EDGAR, and JEANNE CHALL, "Formula for Predicting Readability," pp. 11–20 and 37–45. *Educational Research Bulletin,* 27. Columbus: Ohio State University, January-February, 1948.

50. DARROW, HELEN FISHER, and VIRGIL M. HAWES, *Approaches to Individualized Reading.* New York: Appleton-Century-Crofts, 1960.

51. DEARBORN, W. F., "Teaching Reading to Non-Readers," *Elementary School Journal,* 30 (1929), 266–269.

52. ———, "Ocular and Manual Dominance in Dyslexia," *Psychological Bulletin,* 28 (1931), 704.

53. ———, "Structural Factors Which Condition Special Disability in Reading," *Proceedings of the American Association of Mental Deficiency,* 38 (1933), 266–283.

54. ———, "The Nature and Causation of Disabilities in Reading,"

Recent Trends in Reading, Supplementary Educational Monographs no. 49. Chicago: University of Chicago Press, 1939.

55. DEARBORN, W. F., and I. H. ANDERSON, "Controlled Reading by Means of a Motion Picture Technique," *The Psychological Record*, 2 (1938), 219–227.

56. *The Deep-Sea Adventure Series.* Menlo Park, Calif.: Addison-Wesley, 1967.

57. DOLCH, E. W., *A Manual for Remedial Reading* (2nd ed.), Champaign, Ill.: Garrard, 1945.

58. ———, *Psychology and Teaching of Reading* (2nd ed.), Champaign, Ill.: Garrard, 1951.

59. ———, *Problems in Reading.* Champaign, Ill.: Garrard, 1948.

60. DOUGLAS, J. W. B., J. M. ROSS, and J. E. COOPER, "The Relationship Between Handedness, Attainment and Adjustment in a National Sample of School Children," *Educational Research*, 9 (1967), 223–232.

61. DURRELL, D. D., *Improving Reading Instruction.* New York: Harcourt Brace Jovanovich, 1955.

62. ———, *Durrell Analysis of Reading Difficulty* (rev. ed.), New York: Harcourt Brace Jovanovich, 1955.

63. DURRELL, D. D., and H. A. MURPHY, "The Auditory Discrimination Factor in Reading Readiness and Reading Disability," *Education*, 73 (1953), 556–560.

64. DYKSTRA, R., *Continuation of the Coordinating Center for First-Grade Reading Instruction Programs.* Final Report of Project no. 6–1651, contract no. OEC3-7-001651-0472. Minneapolis: University of Minnesota, 1967.

65. EAMES, T. H., "The Anatomical Basis of Lateral Dominance Anomalies," *American Journal of Orthopsychiatry*, 4 (1934), 524–528.

66. ———, "A Frequency Study of Physical Handicaps in Reading Disability and Unselected Groups," *Journal of Educational Research*, 29 (1935), 1–5.

67. EBERLY, D. W., *How Does My Child's Vision Affect His Reading?* Newark, Del.: International Reading Association, 1972.

68. ENGLEHARDT, R. M., "Speed Is Not a Nasty Word." *Journal of Reading*, 8 (1965), 330–331.

69. ENGLE, P. L., "Language Medium in Early School Years for Minority Language Groups," *Review of Educational Research,* 45 (1975), 283-325.

70. *Everyreader Series.* St. Louis: Webster Press, 1962.

71. FARR, ROGER, *Reading: What can be Measured?* Newark, Del.: International Reading Association, 1967.

72. FARRIS, L. P., "Visual Defects as Factors Influencing Achievement in Reading," *Journal of Experimental Education,* 5 (1936), 58-60.

73. FEATHERSTONE, W. B., *Teaching the Slow Learner,* (rev. ed.), New York: Bureau of Publications, Teachers College, Columbia University, 1951.

74. FELDHUSEN, J. F., J. R. THURSTON, and J. J. BENNING, "Longitudinal Analysis of Classroom Behavior and School Achievement," *Journal of Experimental Education,* 38 (1970), 4-10.

75. FERNALD, G. M., *Remedial Techniques in Basic School Subjects.* New York: McGraw-Hill, 1943.

76. FISHER, B., "A Psychologist's Evaluation of Teachers' Reports and Suggestions for Their Improvement," *Educational Administration and Supervision,* 38 (1952), 175-179.

77. FRIES, CHARLES C., *Linguistics and Reading.* New York: Holt, Rinehart and Winston, 1963.

78. FROST, B. P., "Some Personality Characteristics of Poor Readers," *Psychology in the Schools,* 2 (1965), 218-220.

79. FRY, E., "Programmed Instruction and Automation in Beginning Reading," *Elementary Reading Instruction.* Boston: Allyn and Bacon, 1969, 400-413.

80. GANN, E., *Reading Difficulty and Personality Organization.* New York: King's Crown, 1945.

81. GATES, A. I., "An Experimental and Statistical Study of Reading and Reading Tests," pp. 303-314; 445-464, *Journal of Educational Psychology,* 12 (1921).

82. ———, "Failure in Reading and Social Adjustment," *Journal of the National Educational Association,* 25 (1936), 205-206.

83. ———, *The Improvement of Reading* (3rd ed.), New York: Macmillan, 1947.

84. ———, *Interest and Ability in Reading.* New York: Macmillan, 1930.

85. ———, "The Role of Personality Adjustment in Reading Disability," *Journal of Genetic Psychology,* 59 (1941), 77–83.

86. GATES, A. I., and G. L. BOND, "Relation of Handedness, Eye-Sighting, and Acuity Dominance to Reading," *Journal of Educational Psychology,* 27 (1936), 455–456.

87. ———, "Some Outcomes of Instruction in the Speyer Experimental School (P. S. 500)," *Teachers College Record,* 38 (1936), 206–217.

88. GATES, A. I., and E. C. CASON, "An Evaluation of Tests for Diagnosis of Ability to Read by Phrases or 'Thought Units,' " *Elementary School Journal,* 46 (1945), 23–32.

89. GAVER, M. V., "Effectiveness of Centralized Library Services in Elementary Schools (phase 1)," *Library Quarterly,* 31 (1961) 245–256.

90. Geneva Medico-Educational Service, "Problems Posed by Dyslexia," *Journal of Learning Disabilities,* 1 (1968), 158–171.

91. GILLESPIE, P. H., and L. JOHNSON, *Teaching Reading to the Mildly Retarded Child,* Columbus, Ohio: Charles E. Merrill, 1974.

92. GLIESSMAN, D., "Understanding in Reading from the Viewpoint of Science Psychology," *The Reading Teacher,* vol. 13, 1959, pp. 22–28.

93. GOODGLASS, H., and M. BARTON, "Handedness and Differential Perceptions of Verbal Stimuli in Left and Right Visual Fields," *Perceptual and Motor Skills,* 17 (1963), 851–854.

94. GOODMAN, K. S., "Miscues: Windows on the Reading Process," in *Miscue analysis: application to reading instruction,* ed. K. S. Goodman. Champaign, Urbana, Ill.: ERIC Clearinghouse on Reading and Communication, National Council of Teachers of English, 1973.

95. GOODMAN, K. S., and CAROLYN BURKE, *Theoretically Based Studies of Patterns of Miscues in Oral Reading Performance.* Final Report, project no. 9–0375, grant no. OEG–0–320375–4269, U. S. Dept. of Health, Education & Welfare, 1973.

96. GOODMAN, YETTA M., and CAROLYN BURKE, *Reading Miscue Inventory-Manual.* New York: Macmillan, 1971.

97. GROFF, PATRICK, "Reading Ability and Auditory Discrimination: Are They Related?" *The Reading Teacher,* 28 (1975), 742–747.

98. HAEFNER, R., *The Educational Significance of Left-Handedness.* New York: Bureau of Publications, Teachers College, Columbia University, 1929.

99. HAMMILL, D. D., and S. C. LARSEN, "The Relationship of Selected Auditory Perceptual Skills and Reading Ability," *Journal of Learning Disabilities*, 7 (1974), 429–435.

100. HARRIS, A. J., and E. R. SIPAY, *How to Increase Reading Ability* (6th ed.), New York: David McKay, 1975.

101. HART, B. O., *Teaching Reading to Deaf Children*, in The Lexington School for the Deaf Education Series, Book IV. New York, N.Y.: Alexander Graham Bell Association for the Deaf, 1976.

102. HEGGE, T. G., S. A. KIRK, and W. D. KIRK, *Remedial Reading Drills*. Ann Arbor, Mich.: Wahr, 1945.

103. HENRY, S., "Children's Audiograms in Relation to Reading Attainment," *Journal of Genetic Psychology*, 70 (1947), 211–231; 71 (1948), 3–63.

104. HERBER, H. L., "Reading Study Skills: Some Studies," *Reading and Inquiry*. Newark, Del.: International Reading Association, 10 (1965), 94–96.

105. HERBERT, D. J., "Reading Comprehension as a Function of Self Concept," *Perceptual and Motor Skills*, 27 (1968), 78.

106. HEWETT, F. M., *The Emotionally Distrubed Child in the Classroom*. Boston: Allyn and Bacon, 1968.

107. HILDRETH, G., *Teaching Reading*. New York: Holt, Rinehart and Winston, 1968.

108. HILLERICH, R. L., "Eye-Hand Dominance and Reading Achievement," *American Educational Research Journal*, 1 (1964), 121–126.

109. HUBER, M. B., *The Influence of Intelligence upon Children's Reading Interest*. New York: Bureau of Publications, Teachers College, Columbia University, 1928.

110. HUELSMAN, C. B., Jr., "The WISC Subtest Syndrome for Disabled Readers," *Perceptual and Motor Skills*, 30 (1970), 535–550.

111. *Interesting Reading Series*. Chicago: Follett, 1961.

112. ISOM, J. B., "Neurological Research Relevant to Reading," in *Perception and Reading*, ed. H. K. Smith. Newark, Del.: International Reading Association, 1968.

113. JASTAK, J., "Interferences in Reading," *Psychological Bulletin*, 31 (1934), 244–272.

114. JENSEMA, C., *The Relationship between Academic Achievement and the Dem-*

ographic Characteristics of Hearing Impaired Children and Youth. Office of Demographic Studies, Gallaudet College, Washington, D. C., 1975.

115. JOBE, F. W., *Screening Vision in Schools.* Newark, Del.: International Reading Association, 1976.

116. JOHNSON, M. S., "Factors Related to Disability in Reading," *Journal of Experimental Education,* 26 (1957), 1–26.

117. JONES, R., and E. VAN WHY, "Tachistoscopic Training in the Fourth and Fifth Grades," *Journal of Developmental Reading,* 6 (1963), 177–185.

118. JUNGBLUT, A., and J. H. COLEMAN, "Reading Content that Interests Seventh, Eighth, and Ninth Grade Students," *Journal of Educational Research,* 58 (1965), 393–401.

119. KARLSEN, B., *A Comparison of Some Educational and Psychological Characteristics of Successful and Unsuccessful Readers at the Elementary School Level.* Ph.D. dissertation, University of Minnesota, Minneapolis, 1954.

120. KENNEDY, H., "A Study of Children's Hearing as It Relates to Reading," *Journal of Experimental Education,* 10 (1942), 238–251.

121. KEPHART, N. C., *The Slow Learner in the Classroom* (2nd ed.), Columbus, Ohio: Charles E. Merrill, 1971.

122. KIRK, S. A., *Teaching Reading to Slow-Learning Children.* Boston: Houghton Mifflin, 1940.

123. KIRK, S. A., and J. ELKINS, "Characteristics of Children Enrolled in the Child Service Demonstration Centers," *Journal of Learning Disabilities,* 8 (1975), 630–637.

124. KNOX, G. E., "Classroom Symptoms of Visual Difficulty," *Clinical Studies in Reading:* II. Supplementary Educational Monographs no. 77, pp. 97–101. Chicago: University of Chicago Press, 1953.

125. KOOS, E. M., "Manifestations of Cerebral Dominance and Reading Retardation in Primary-Grade Children," *Journal of Genetic Psychology,* 54 (1964), 155–165.

126. KOZLOWSKI, L. J., "Identifying Visual Problems by Teacher Observation," *Clinical Studies in Reading:* III. Suppl. Educ. Monog. no. 97. Chicago: University of Chicago Press, 1968, 117–121.

127. KRANTZ, LAVERN, *The Relationship of Reading Abilities and Basic Skills of the Elementary School to Success in the Interpretation of the Content Materials*

in the High School. Ph.D. dissertation, University of Minnesota, Minneapolis, 1955.

128. LADD, M. R., *The Relation of Social, Economic, and Personal Characteristics to Reading Ability.* New York: Bureau of Publications, Teachers College, Columbia University, 1933.

129. LARRICK, NANCY, "Making the Most of Children's Interests." *Education,* 73 (1953), 523–531.

130 LARSEN, J., C. E. TILLMAN, J. J. ROSS, P. SATZ, B. CASSIN, and W. WOLKIN, "Factors in Reading Achievement: An Interdisciplinary Approach," *Journal of Learning Disabilities,* 6 (1973), pp. 636–644.

131. LAZAR, M., MARCELLA K. DRAPER, and LOUISE H. SCHWIETART, *A Practical Guide to Individualized Reading.* New York: Bureau of Educational Research, Board of Education of the City of New York, Publication no. 40, October 1960.

132. LIN-FU, JANE S., *Vision Screening of Children.* U. S. Department of Health, Education and Welfare. Washington: U. S. Government Printing Office, PHS Publication no. 2042, 1971.

133. LLOYD, H. M., "What's Ahead in Reading for the Disadvantaged?" *The Reading Teacher,* 18 (1965), 471–476.

134. LORGE, IRVING, "Predicting Readability," *Teacher's College Record,* 45 (March 1944), 404–419.

135. LYLE, J. G., "Certain Antenatal, Perinatal, and Developmental Variables and Reading Retardation in Middle-Class Boys," *Child Development,* 1970, 41, 481–491.

136. MCKEE, P., *The Teaching of Reading in the Elementary School.* Boston: Houghton Mifflin, 1948.

137. MCLEOD, B., *Teachers' Problems with Exceptional Children, IV: Deaf and Hard-Of-Hearing Children.* Office of Education Pamphlet no. 54. Washington: U. S. Government Printing Office, 1934.

138. *The Macmillan Reading Spectrum.* New York: Macmillan, 1964

139. MANOLAKES, G., "The Effects of Tachistoscope Training in an Adult Reading Program," *Journal of Applied Psychology,* 36 (1952), 410–412.

140. MARTYN, D. W., "Observations of an Itinerant Teacher," *Academic Therapy,* 7 (1972), 439–442.

141. MONROE, M., *Children Who Cannot Read.* Chicago: University of Chicago Press, 1932.

142. MONROE, M., and B. BACKUS, *Remedial Reading.* Boston: Houghton Mifflin, 1937.

143. *The Morgan Bay Mysteries,* Menlo Park, Calif.: Addison-Wesley, 1962.

144. MUEHL, S., "Relation between Word Recognition Errors and Hand-Eye Preference in Preschool Children," *Journal of Educational Psychology,* 54 (1963), 316–321.

145. MYERS, P. I., and D. D. HAMMILL, *Methods for Learning Disorders.* New York: John Wiley & Sons,1969.

146. *The New Phonics We Use.* Ardmore, Pa.: Meredith, 1972.

147. NORVELL, G. W., *What Boys and Girls Like to Read.* Morristown, N. J.: Silver Burdett, 1958.

148. O'BRIEN, J. A., *Silent Reading.* New York: Macmillan, 1922.

149. OLSON, W. C., "Reading as a Function of Total Growth," *Reading in pupil development.* Supplementary Educational Monographs no. 51, Chicago: University of Chicago Press, 1940, pp. 233–237.

150. ORTON, S. T., *Reading, Writing and Speech Problems in Children.* New York: W. W. Norton, 1937.

151. *The Pal Series.* Middletown, Conn.: Xerox Education Publications, 1973.

152. PARK, G. E., and K. A. SCHNEIDER, "Thyroid Function in Relation to Dyslexia (Reading Failures)," *Journal of Reading Behavior,* 7 (1975), 197–199.

153. *Phonetic Reader Series.* Cambridge, Mass.: Education Publishing Service, 1962.

154. PIKULSKI, J. J., "Assessing Information about Intelligence and Reading," *The Reading Teacher,* 29 (1975), 157–163.

155. POLING, D. L., "Auditory Deficiencies of Poor Readers," *Clinical Studies in Reading,* II, 107–111, Supplementary Educational Monographs, no. 77. Chicago: University of Chicago Press, 1953.

156. PRENDERGAST, M. A., and D. M. BINDER, "Relationships of Selected Self Concept and Academic Achievement Measures," *Measurement and Evaluation in Guidance,* 8, (1975), 92–95.

157. PRESSEY, L. W., and S. L. PRESSEY, "A Critical Study of the Concept of Silent Reading Ability," *Journal of Educational Psychology,* 12 (1921), 25–31.

158. PUTNAM, LILLIAN R., "Controversial Aspects of Individualized Reading," pp. 99-100. *Improvement of Reading Through Classroom Practice,* International Reading Association Conference Proceedings, 9. Newark, Del.: International Reading Association, 1964.

159. QUANT, I., *Self-Concept and Reading.* Newark, Del.: International Reading Association, 1972.

160. RABINOVITCH, R. D., "Dyslexia: Psychiatric Considerations," pp. 73-79, in *Reading disability: progress and research needs in dyslexia,* ed. John Money. Baltimore: Johns Hopkins Press, 1962.

161. REYNOLDS, M., *A Study of the Relationships Between Auditory Characteristics and Specific Silent Reading Abilities.* Ph.D. dissertation, University of Minnesota, Minneapolis, 1950.

162. RIST, R. C., "Social Class and Teacher Expectations: The Self-Fulfilling Prophecy in Ghetto Education," *Harvard Educational Review,* 40 (1970), 411-451.

163. ROBINSON, HELEN M., "Visual and Auditory Modalities Related to Methods for Beginning Reading," *Reading Research Quarterly,* 8 (1972), 7-39.

164. ———, *Why Pupils Fail in Reading.* Chicago: University of Chicago Press, 1946.

165. ROSWELL, F., and G. NATCHEZ, *Reading Disability: Diagnosis and Treatment* (2nd ed.). New York: Basic Books, 1971.

166. ROURKE, B. P., "Brain-Behavior Relationships in Children with Learning Disabilities," *American Psychologist,* 30 (1975), 911-920.

167. RUSSELL, D. H., and E. E. KARP, *Reading Aids through the Grades* (rev. ed.). New York: Bureau of Publications, Teachers College, Columbia University, 1951.

168. RUTHERFORD, W. L., "Vision and Perception in the Reading Process," in *Vistas in reading,* ed. J. A. Figurel. Newark, Del.: International Reading Association, 1967, pp. 503-507.

169. RYSTROM, R., "Reading, Language, and Nonstandard Dialects: A Research Report," in *Language Differences: Do they Interfere?* Newark, Del.: International Reading Association, 1973, pp. 86-90.

170. SANDIN, A. A., *Social and Emotional Adjustments of Regularly Promoted and Non-Promoted Pupils.* New York: Bureau of Publications, Teachers College, Columbia University, 1944.

171. SARTAIN, HARRY W., "The Roseville Experiment with Individualized Reading." *The Reading Teacher*, 13 (March 1960), 277–281.

172. SEIGLER, H. G., and M. D. GYNTHER, "Reading Ability of Children and Family Harmony," *Journal of Developmental Reading*, 4 (1960), 17–24.

173. SEWELL, T. E., and R. A. SEVERSON, "Intelligence and Achievement in First-Grade Black Children," p. 112. *Journal of Consulting and Clinical Psychology* 43 (1975).

174. SHANNON, O. S., C. R. HORNE, G. B. JAMES, and B. F. JOHNSON, "Operation Head Start in the Memphis and Shelby County Schools," *The Reading Teacher*, 19 (1966), 335–341.

175. SHORES, J. H., "Reading of Science for Two Separate Purposes as Perceived by Six Grade Students and Able Adult Readers," *Elementary English*, 17 (1960), 461–468.

176. SIMONS, H. D., "Black Dialect and Learning to Read," in *Literacy for Diverse Learners*. Newark, Del.: International Reading Association, 1973, 3–13.

177. CAROLINE, SISTER MARY, *Breaking the Sound Barrier*. New York: Macmillan, 1960.

178. SLOVER, VERA, "Comic Books vs. Story Books," *Elementary English*, (May 1959).

179. SMITH, D. V., "The Goals of the Literature Period and the Grade Sequence of Desirable Experiences," *Improving reading in all curriculum areas*. Supplementary Educational Monographs no. 76, Chicago: University of Chicago Press, 1952, pp. 188–194.

180. ———, "Literature and Personal Reading," *Reading in the Elementary School*. Forty-eighth Yearbook of the National Society for the Study of Education, part II. Chicago: University of Chicago Press, 1949, pp. 205–232.

181. SMITH, N. B., *Reading Instruction for Today's Children*. Englewood Cliffs, N. J.: Prentice-Hall, 1963.

182. SORNSON, H. H., *A Longitudinal Study of the Relationship Between Various Child Behavior Ratings and Success in Reading*. Ph.D. dissertation, University of Minnesota, Minneapolis, 1950.

183. SPACHE, G. D., *Good Reading for the Disadvantaged Reader*. Champaign, Ill.: Garrard, 1970.

184. ———, *Investigating the Issues of Reading Disabilities.* Boston: Allyn and Bacon, 1976.

185. ———, "A New Readability Formula for Primary-Grade Reading," *Elementary School Journal,* 52 (March 1953), 410–413.

186. ———, *Toward Better Reading.* Champaign, Ill.: Garrard, 1963.

187. SPACHE, G. D., and E. B. SPACHE, *Reading in the Elementary School,* (2nd ed.), Boston: Allyn and Bacon, 1969.

188. SPACHE, G. D., and C. E. TILLMAN, "A Comparison of the Visual Profiles of Retarded and Non-Retarded Readers," *Journal of Developmental Reading,* 5 (1962), 101–109.

189. SPACHE, GEORGE D., and others, "A Study of a Longitudinal First Grade Reading Readiness Program," *Cooperative Research Project 2742.* Tallahassee, Fla.: Florida State Department of Education, 1965.

190. *Specific Skills Series.* New York: Barnell Loft, 1976.

191. *SRA Reading Laboratories.* Chicago: Science Research Associates, 1961.

192. STANCHFIELD, J. M., "Boys' Reading Interests as Revealed through Personal Conferences," *The Reading Teacher,* 16 (1962), 41–44.

193. STEVENS, D. O., "Reading Difficulty and Classroom Acceptance," *Reading Teacher,* 25 (1971), 52–55.

194. STONE, C. R., *Eye and Ear Fun.* St. Louis: Webster, 1943.

195. STRANG, R., "Diagnosis and Remediation of Reading Difficulties in Content Fields," *Improving Reading in Content Fields.* Supplementary Educational Monographs no. 62. Chicago: University of Chicago Press, 1947, pp. 197–201.

196. ———, *Diagnostic Teaching of Reading.* New York: McGraw-Hill, 1964.

197. ———, "Relationships between Certain Aspects of Intelligence and Certain Aspects of Reading," *Educational and Psychological Measurement,* 3 (1943), 355–359.

198. ———, *Reading Diagnosis and Remediation.* Newark, Del.: International Reading Association, 1968.

199. STRANG, RUTH, C. M. MCCULLOUGH, and A. E. TRAXLER, *The Improvement of Reading* (4th ed.). New York: McGraw-Hill, 1967.

200. *Sullivan Associates Readers.* New York: McGraw-Hill, 1966.

201. Sullivan Associates, *The Programmed Reading Series.* New York: McGraw-Hill, 1973.

202. TAYLOR, E. A., *Controlled Reading.* Chicago: University of Chicago Press, 1937.

203. TEEGARDEN, L., "Clinical Identification of the Prospective Non-Readers," *Child Development,* 3 (1932), 346–358.

204. THAYER, J. A., "Johnny Could Read—What Happened?" pp. 501–506, 561. *Journal of Reading,* 13 (1970).

205. THOMPSON, H., *An Experimental Study of the Beginning Reading of Deaf-Mutes.* Bureau of Publications, Teachers College, Columbia University, 1927.

206. THOMSON, M., "Laterality and Reading Attainment," *British Journal of Educational Psychology,* 45 (1975), 317–321.

207. THONIS, E. W., *Literacy for America's Spanish Speaking Children.* Newark, Del., 1976.

208. TINKER, K. J., "The Role of Laterality in Reading Disability," pp. 300–303 in *Reading and Inquiry,* Conference Proceedings of International Reading Association. Newark, Del: International Reading Association, 10 (1965).

209. TINKER, M. A., *Preparing Your Child for Reading.* New York: Holt, Rinehart and Winston, 1971.

210. ———, "The Relation of Speed to Comprehension in Reading," *School and Society,* 34 (1932), 158–160.

211. ———, "The Study of Eye Movements in Reading," *Psychological Bulletin,* 43 (1946), 93–120.

212. TINKER, M. A., and C. M. MCCULLOUGH, *Teaching Elementary Reading* (4th ed.), Englewood Cliffs, N. J.: Prentice-Hall, 1975.

213. TRAXLER, A. E., "A Study of the California Test of Mental Maturity: Advanced Battery," *Journal of Educational Research,* 32 (1939), 329–335.

214. VAN ALLEN, R., "How a Language-Experience Program Works," in *Elementary Reading Instruction,* pp. 361–368. Boston: Allyn and Bacon, 1969.

215. VAUGHN, B. I, "Reading Interests of Eigth-Grade Students," *Journal of Developmental Reading,* 6 (1963), 149–155.

Reading Difficulties

216. VEATCH, JEANNETTE, *Individualizing Your Reading Program.* New York: G. P. Putnam and Sons, 1959.

217. VENEZKY, R. L., and R. S. CHAPMAN, "Is Learning to Read Dialect Bound?" pp. 62-69, in *Language Differences: Do they Interfere?* Newark, Del.: International Reading Association, 1973.

218. VERNON, MAGDALEN D., *Backwardness in Reading.* Cambridge, England: Cambridge University Press, 1957.

219. ———, *Visual Perception and Its Relation to Reading.* Newark, Del.: International Reading Association, 1969.

220. VICK, M. L., "Relevant Content for the Black Elementary School Pupil," pp. 14-22, in *Literacy for Diverse Learners.* Newark, Del.: International Reading Association, 1973.

221. WATTENBERG, W. W., and C. Clifford, "Relationship of Self-Concept to Beginning Achievement in Reading," p. 58, in *Childhood Education,* 43 (1966).

222. WEINTRAUB, SAMUEL, *Auditory Perception and Deafness,* in *Reading Research Profiles.* Newark, Del.: International Reading Association, 1972.

223. ———, "Eye Hand Preference and Reading," *Reading Teacher,* 21 (1968), 369-401.

224. ———, *Vision-Visual Discrimination,* in *Reading Research Profiles.* Newark, Del.: International Reading Association, 1973.

225. WESTOVER, F. L., *Controlled Eye Movements versus Exercises in Reading.* New York: Bureau of Publications, Teachers College, Columbia University, 1946.

226. WHEELER, L. R., and V. D. WHEELER, "The Relationship Between Reading Ability and Intelligence among University Freshmen," *Journal of Educational Psychology,* 40 (1949), 230-238.

227. WILKINS, S. V., "Personality Maladjustment as a Causative Factor in Reading Disability," *Elementary School Journal,* 42 (1941), 268-279.

228. WITTY, PAUL, *How to Become a Better Reader.* Chicago: Science Research Associates, 1953.

229. ———, "Individualized Reading: A Postscript," *Elementary English,* 31 (March 1964), 211-217.

230. WITTY, P., and D. KOPEL, "Factors Associated with the Etiology of Reading Disability," *Journal of Educational Research,* 29 (1936), 449-459.

231. ———, *Reading and the Educative Process.* Boston: Ginn, 1939.

232. ———, "Sinistrad and Mixed Manual-Ocular Behavior in Reading Disability," *Journal of Educational Psychology,* 27 (1936), 119–134.

233. WITTY, P., and H. S. SCHACHTER, "Hypothyroidism as a Factor in Maladjustment," *Journal of Psychology,* 2 (1936), 377–392.

234. YOUNG, F. A., "Reading Measures of Intelligence and Refractive Errors," *American Journal and Archives of American Academy of Optometry,* 40 (1963), 257–264.

235. ZIMMERMAN, I. L., and G. N. ALLEBRAND, "Personality Characteristics and Attitudes toward Achievement of Good and Poor Readers," *Journal of Educational Research,* 59 (1965), 28–30.

Appendixes

I. SELECTED SOURCES OF GRADED BOOK LISTS

A Basic Book Collection for the Elementary Grades (7th ed.), Chicago: American Library Association, 1960.

A Basic Book Collection for Junior High Schools (3rd ed.), Chicago: American Library Association, 1960.

CUSHENBERY, D. C., *Reading Improvement in the Elementary School,* pp. 165–192. West Nyack, N.J.: Parker Publishing Co., 1969.

GRAY, LILLIAM, *Teaching Children How to Read* (3rd ed.), New York: Ronald Press, 1963. List of graded books, pp. 409–410.

HARRIS, ALBERT J., *How to Increase Reading Ability* (6th ed.), Appendix B. A series of readers rated for reading grade level and interest grade level. New York: David McKay, 1975.

LARRICK, NANCY, *A Teacher's Guide to Children's Books.* Columbus, Ohio: Charles E. Merrill, 1963. Several graded book lists.

Reading Cumulative Record, Primary Grades. Fort Lauderdale, Fla.: The Mills Center (1512 E. Broward Blvd.), 1963.

SPACHE, G. D., *Good reading for Poor Readers* (rev. ed.), Champaign, Ill.: Garrard, 1974. Graded and classified lists.

STRANG, RUTH, *Helping Your Child Improve His Reading.* pp. 220–242. New York: E. P. Dutton, 1962. Graded lists of children's reading materials.

VAN ORDEN, P., *The Elementary School Library Collection* (10th ed.), New Brunswick, N.J.: Bro-dart Foundation, 1976.

II. SOURCES OF MATERIALS

Adventures with Books: A Reading List for Elementary Schools. Chicago: National Council of Teachers of English, 1960.

Aids to Selection of Materials for Children and Young People. National Educational Association Journal, January, 1962.

ALLEN, PATRICIA H., compiler, *Best Books for Children—3,300 Selected Titles* (rev. ed.), New York: R. R. Bowker, 1964.

Basic Book Collection for High Schools. Chicago: American Library Association, 1964.

Best Books for Children. A Catalog of 4000 titles. Boston: Campbell and Hall, 1970.

Bibliography of Books for Children. Washington, D.C.: Association for Childhood Education. An annual pamphlet.

Booklist: A guide to New Books. Chicago: American Library Association. This bimonthly journal has a section devoted to children's books.

Books for Children, 1968–1969: Preschool through Junior High School. Chicago: American Library Association, 1970.

Books for Children. Chicago: American Library Association. Published annually.

Books of the Year for Children. New York: Child Study Association of America. A pamphlet dealing with books for boys and girls, published annually.

Bulletin of Children's Book Center. Chicago: Center for Children's Books, University of Chicago Library. Issued monthly.

BUROS, O. K., ed., *Reading tests and Reviews 2.* Highland Park, N.J.: Gryphon Press, 1975.

———, ed., *The Seventh Mental Measurements Yearbook.* Highland Park, N.J.: Gryphon Press, 1972. Reviews and evaluations of mental tests, reading tests, and machines used in reading. Also see previous editions.

Chicago Tribune, *Books for Children Supplement.* This supplement and those

in other newspapers are printed as a children's book section, usually in October or November.

Children's Book Council. Twelve recommended book lists in *The World of Children's Books.* New York: Children's Book Council.

COOKE, D. E., chairman, *The Road to Better Reading.* pp. 77–83. Albany, N.Y.: New York Education Department, 1953. Films for reading improvement.

Coronet Instructional Films. 65 E. South Water St., Chicago, Ill. 60601. A wide variety of teaching films.

DEASON, H. J., compiler-director, *The AAAS Science Book List for Children,* (3rd ed.), Washington D. C.: American Association for the Advancement of Science, 1970.

DEVER, ESTHER, *Sources of Free and Inexpensive Educational Materials.* Grafton, W. Va. (P.O. Box 186): Published privately by the author, 1962.

DILL, B. E., *Children's Catalog* (13th ed.), New York: H. W. Wilson Co., 1976.

DOLCH, E. W., *Dolch Materials for Better Teaching of Reading.* Champaign, Ill.: Garrard. A variety of devices and other materials for developing word recognition, sight vocabulary, etc. Request catalog from publisher.

EAKIN, MARY K., *Good Books for Children* (3rd ed.), Chicago: University of Chicago Press, 1967.

Free and Inexpensive Learning Materials (12th ed.), Nashville, Tenn.: Division of Surveys and Field Services, George Peabody College for Teachers, 1964–1965.

FULLER, MURIEL, ed., *More Junior Authors.* New York: H. W. Wilson Co., 1963.

GOODMAN, YETTA M., and KENNETH S. GOODMAN, compilers, *Linguistics and the Teaching of Reading—An Annotated Bibliography.* Newark, Del.: International Reading Association, 1967.

Graphic Tools (3rd ed.), Austin, Tex. (841 Airport Blvd., Lot No. 7); Graphic Tools for Teachers, 1965.

GRAY, LILLIAN, *Teaching Children to Read* (3rd ed.), New York: Ronald Press, 1963. Various book lists and materials.

GREEN, RICHARD T., compiler, *Comprehension in Reading—An Annotated Bibliography.* Newark, Del.: International Reading Association, 1971.

Guide to Children's Magazines, Newspapers, and Reference books (rev. ed.), Washington, D. C. (3615 Wisconsin Ave., 20016): Association for Childhood Education International, 1964.

HILL, WALTER, and NORMA BARTIN, compilers, *Reading Programs in Secondary Schools—An Annotated Bibliography.* Newark, Del.: International Reading Association, 1971.

HOLLOWELL, LILLIAN, *A Book of Children's Literature* (rev. ed.). New York: Holt, Rinehart and Winston, 1966.

HORKHEIMER, MARY F., and J. W. DIFFER. *Educators' Guide to Free Filmstrips.* Randolf, Wis.: Educators Progress Service, 1963.

———, *Educators Guide to Free Films.* Randolf, Wis.: Educators Progress Service, 1963.

Horn Book Magazine. Boston: Horn Book. A monthly magazine devoted to books and reading material for young children.

Information Please Almanac. New York: Simon and Schuster. Revised yearly.

LARRICK, NANCY, *A Parent's Guide to Children's Reading* (rev. ed.), New York: Doubleday, 1969.

Let's Read Together (2nd ed.), Chicago: American Library Association, 1964.

Paperback Goes to School. New York: Bureau of Independent Publishers and Distributors (10 E. 40th St.), 1963.

Reader's Choice. A catalogue obtainable from Scholastic Magazines, 909 Sylvan Ave., Englewood Cliffs, N.J.

Reader's Digest Service. Pleasantville, N.Y.: Educational Division, Reader's Digest Services. A variety of books and learning aids.

ROSWELL, FLORENCE, and GLADYS NATCHEZ, *Reading Disability: Diagnosis and Treatment* (2nd ed.), New York: Basic Books, 1970, pp. 234–241. Games, devices, and workbooks.

SCHAIN, R. L., and M. PALMER, *How to Get and How to Use Free and Inexpensive Teaching Aids.* New York: Teachers Practical Press, 1963.

SEELS, BARBARA, and EDGAR DALE, compilers, *Readability and Reading: An Annotated Bibliography.* Newark, Del: International Reading Association, 1971.

SPACHE, G. D., *Good Reading for Poor Readers* (rev. ed.), Champaign, Ill.: Garrard, 1974.

————, compiler, *Sources of Good Books for Poor Readers—An Annotated Bibliography,* (rev. ed.), Newark, Del.: International Reading Association, 1969.

SPACHE, G. D., and EVELYN B. SPACHE, *Reading in the Elementary School* (3rd ed.), Boston: Allyn and Bacon, 1973. See *Selected Readings* following each chapter.

SPITZER, LILLIAN K., compiler, *Selected Materials on the Language-Experience Approach to Reading Instruction—An Annotated Bibliography.* Newark, Del.: International Reading Association, 1967.

TINKER, M. A., *Preparing Your Child for Reading.* New York: Holt, Rinehart and Winston, 1971. See *Appendix* for books to read together and list of teaching materials.

TOOZE, R., *Storytelling.* Englewood Cliffs, N.J.: Prentice-Hall, 1959.

TRELA, THADDEUS M., and GEORGE J. BECKER, compilers, *Case Studies in Reading—An Annotated Bibliography.* Newark, Del.: International Reading Association, 1971.

VERNON, M. D., *Visual Perception and Its Relation to Reading—An Annotated Bibliography* (rev. ed.), Newark, Del.: International Reading Association, 1969.

WEST, DOROTHY H., and RACHEL SHOR, eds., *Children's Catalog* (12th ed.), New York: H. W. Wilson, 1971.

World Almanac and Book of Facts. New York: New York World-Telegram and Sun, (revised yearly).

III. REPRESENTATIVE INTELLIGENCE TESTS

American School Intelligence Test. Bobbs-Merrill. Grades kgn–3, 4–6, 7–9, 10–12. Two forms. Time: not given. Group test.

California Short-Form Test of Mental Maturity. CTB/McGraw-Hill, Grades kgn–1.5, 1.5–3.5, 3–4, 4–6, 6–7, 7–9, 9–12, 12–16, and adults. One form. Time: 45–48 minutes. Group test.

California Test of Mental Maturity. McGraw-Hill. Grades kgn–1.5, 1.5–3.5, 4–6, 7–9, 9–12, 12–16, and adults. One form. Time: 48–92 minutes. Three scores: total mental, language, nonlanguage. Group test.

Chicago Non-Verbal Examination. Psychological Corporation. Age 6–adult. One form. Time: about 55 minutes. Group test.

Reading Difficulties

Cooperative School Ability Test. Educational Testing Service. Grades 4–6, 6–8, 8–10, 10–12. Two forms. Group test.

Culture Fair Intelligence Tests. Institute for Personality and Ability Testing. Ages 4 to adult. Three scales: ages 4–8 (one form); ages 8–14 and average adult (two forms); ages 13–superior adult (two forms). Group tests not requiring reading.

Detroit Tests of Learning Aptitude. Bobbs-Merrill. Ages 3–adult. One form. Individual test.

Full-Range Picture Vocabulary Test. Psychological Test Specialists. Preschool to adult. Two forms. Individual test.

Goodenough-Harris Drawing Test. Harcourt Brace Jovanovich. Ages 3–13. Group test.

Henmon-Nelson Tests of Mental Ability, rev. ed. Houghton Mifflin. Grades kgn–2, 3–6, 6–9, 9–12, 13–17. Two forms. Time: 30 minutes. Group test.

Junior Scholastic Aptitude Test, rev. ed. Educational Records Bureau. Three forms. Time: 60 minutes. Group test.

Kuhlmann-Anderson Intelligence Tests, 7th ed. Personnel Press. Grades 1, 2, 3–4, 4–5, 5–7, 7–9, 9–12. One form. Time: 40–45 minutes. Group test.

Kuhlmann-Finch Tests. American Guidance. Grades 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7–9, 10–12. Time 25–30 minutes. Group test.

Lorge-Thorndike Intelligence Tests, Multi-Level Edition. Houghton Mifflin. Grades 3–13. Verbal, nonverbal, and total scores. Group test.

Otis-Lennon Mental Ability Test (Revision of Otis Tests). Harcourt Brace Jovanovich. Two forms. Grades kgn., first half grade 1, 1.5–3.9, 4–6, 7–9, 10–12.

Otis Quick Scoring Mental Ability Tests. Harcourt Brace Jovanovich. Grades 1–4, 4–9, 9–16. Two forms. Time: 30–40 minutes. Group test.

Peabody Picture Vocabulary Test. American Guidance Service. Ages 2.5–18. Two forms. Vocabulary only. Individual test.

Pintner-Cunningham Primary Test. Harcourt Brace Jovanovich. Group test. Grades kgn–2.

Scholastic Mental Ability Tests. Scholastic Testing Service. Grades kgn–1, 2–3, 4–9. One or two forms at different levels. Time: 26–60 minutes. Group test.

Short Test of Educational Ability. Grades kgn-1, 2-3, 3-6, 6-9, 9-12. Group test.

Slosson Intelligence Test. Slosson Educational Publications. Ages 6 months-adult. No time limit. Individual test.

Revised Stanford-Binet Scale, 3rd ed. Houghton Mifflin. Ages 2-adult. No time limit. Individual test.

Wechsler Intelligence Scale for Children—Revised. Western Psychological Services. Ages 5-15. Verbal and performance scores. Time: 40-60 minutes. Individual test.

Wechsler Preschool and Primary Scale of Intelligence—Revised. Consulting Psychologists Press. Ages 4-6.5.

IV. REPRESENTATIVE READING READINESS TESTS

American School Readiness Test, rev. ed. Bobbs-Merrill. Grades kgn-1. One form. Time: about 45 minutes. Vocabulary, visual discrimination of various kinds, recognition of words, following directions, memory for geometric forms. Group test.

Binion-Beck Reading Readiness Tests for Kindergarten and First Grade. Psychometric Affiliates. Grades kgn-1. One form. Time: about 40 minutes. Picture vocabulary and discrimination, following directions, memory for story, motor control.

Gates-MacGinitie Readiness Skills Test. Teachers College Press. Beginning first grade. Listening comprehension, auditory discrimination, visual discrimination, following directions, letter recognition, visual-motor coordination, auditory blending, word recognition. Individual test.

Harrison-Stroud Reading Readiness Profiles. Houghton Mifflin. Grades kgn-1. One form. Time: 79 minutes. Using symbols, visual discrimination, using the context, auditory discrimination, using context and auditory cues, naming letters.

Kindergarten evaluation of learning potential. McGraw-Hill. Included are provisions for evaluation of readiness by the teacher.

Lee-Clark Reading Readiness Tests, revised. McGraw-Hill. Grades kgn-1. One form. Time: about 15 minutes. Letter symbols, concepts, word symbols.

Macmillan Reading Readiness Test. Macmillan Publishing. Kgn. Quantified

rating scale, visual perception, auditory perception, vocabulary concepts. Separate norms for disadvantaged children.

Metropolitan Readiness Tests. Harcourt Brace Jovanovich. Grades kgn–1. Two forms. Time: about 60 minutes. Reading readiness, number readiness, drawing a man.

Monroe Reading Aptitude Tests. Houghton Mifflin. Grades kgn–1. One form. Time: about 50 minutes. The 17 subtests include visual functions, auditory discrimination, memory for a story, motor control, vocabulary knowledge, length of sentences used, and laterality preferences.

Murphy-Durrell Diagnostic Reading Readiness Test. Harcourt Brace Jovanovich. Grade 1. One form. Time: parts 1–2, about 60 minutes; part 3, about 35–50 minutes. Auditory, visual, and learning rate scores.

Scholastic Reading Readiness Test. STS. Grades kgn–1. One form. Readiness.

Van Wagenen Reading Readiness Scales. Van Wagenen. Grades kgn–1. One form. Part I: Listening vocabulary; Part II: Range of information, perception of relations, opposites, memory span for ideas, word discrimination. Part I and Part II may be obtained separately.

V. REPRESENTATIVE READING AND STUDY SKILL TESTS

American School Achievement Tests. Bobbs-Merrill. Grades 2–3, 4–6, 7–9. Three forms. Reading and arithmetic; reading vocabulary, arithmetic and spelling; paragraph meaning and vocabulary, respectively, at successive levels.

Botel Reading Inventory. Follett Publishing. Grades 1–12. Two forms. Phonics mastery, word recognition, word comprehension, reading, listening. Group test.

California Phonics Survey. McGraw-Hill. Grades 7–College. One form. Time: one class period. Group testing of phonic accuracy.

California Reading Test. McGraw-Hill. Grades 1, 2, 3, lower 4, 4–6, 7–9, 9–14. Time: 20–50 minutes. Vocabulary, comprehension, total score.

Diagnostic Reading Scales (Spache). McGraw-Hill. Grades 1–6 and retarded readers in high school. Two forms. Time: less than 45 minutes. Materials for individual diagnosis of difficulties.

Diagnostic Reading Tests. Committee on Diagnostic Reading Tests. Grades kgn–4, 4–6, 7–13. Two to 8 forms. Time: 15–60 minutes on different

parts. Survey test: rate, narrative comprehension, vocabulary and textbook-type comprehension. Diagnostic tests: vocabulary, comprehension, rate, word attack.

Diagnostic Reading Test: Pupil Progress Series. Scholastic Testing Service. Grades 1-8. One form. Word recognition, rate, specific comprehension, vocabulary, study skills.

Dolch Basic Sight Word Test. Garrard Publishing. Assigned to no specific grade. Untimed. Recognition of the 220 words in the Dolch Basic Word List.

Doren Diagnostic Reading Test. American Guidance Service. Any grade for analysis of word-recognition difficulties. One form.

Durrell Analysis of Reading Difficulty. Harcourt Brace Jovanovich. Grades 1-6. Time: 30-90 minutes. Materials for individual diagnosis of reading difficulties.

Durrell Reading-Listening Series. Harcourt Brace Jovanovich. Grades 1-3.5, 3.5-6, 7-9. Two forms. Listening and reading (vocabulary and sentences).

Gates Reading Survey. Teachers College Press. Grades 3-10. Three forms. Time: 45-60 minutes. Vocabulary and comprehension plus measures of rate and accuracy.

Gates-MacGinitie Reading Tests. Teachers College Press. Grades 1, 2, 3. Two forms for grades 1 and 2. Vocabulary and comprehension. Speed and accuracy for grades 2 and 3 (Primary CS), three forms Group tests.

Gates-MacGinitie Reading Tests: Survey D. Teachers College Press. Grades 4-6. Three forms. Speed and accuracy, vocabulary, comprehension.

Gates-McKillop Reading Diagnostic Tests. Teachers College Press. Grades 1-8. Two forms. Time: 60 -90 minutes. Materials for individual diagnosis of difficulties.

Gilmore Oral Reading Test. Harcourt Brace Jovanovich. Grades 1-8. Two forms. Time: 15-20 minutes. Comprehension, rate, and accuracy of oral reading. Analysis of errors used to diagnose reading difficulties.

Gray Oral Reading Tests (edited by H. M. Robinson). Bobbs-Merrill. Grades 1-12. Four forms. Time: a few minutes. Thirteen passages to provide data for analysis of errors.

High School Reading Test. Psychometric Affiliates. Grades 7-12. Two forms. Time: 40 minutes. Vocabulary, word discrimination, sentence meaning, paragraph comprehension.

Iowa Silent Reading Test. Harcourt Brace Jovanovich. Grades 4–8, 9–13. Four forms. Time: 45–60 minutes. Directed reading, comprehension of words, sentences, paragraphs, rate of reading, skill in alphabetizing and indexing.

Iowa Tests of Basic Skills. Houghton Mifflin. Grades 3–9. Four forms. Vocabulary, comprehension, language skills, work-study skills.

Lee-Clark Reading Test—First Reader. McGraw-Hill. Grades 1–2. Two forms. Time: about 25 minutes. Auditory and visual stimuli, following directions, completion, inference.

McCullough Word Analysis Tests. Personnel Press. Grades 4 through college. One form. Untimed. Diagnosis 7 types of word-analysis skills, 210 items.

Metropolitan Achievement Tests: Reading. Harcourt Brace Jovanovich. Grades 1, 2, 3, 3–4, 5, 6, 7, 8. Three forms. Time: about 45 minutes. Paragraph comprehension and vocabulary.

Monroe Diagnostic Reading Examination. Stoelting Company. Grades 1–6. One form. Time: about 45 minutes. Materials for individual diagnosis of difficulties.

Monroe Revised Silent Reading Tests. Bobbs-Merrill. Grades 3–5, 6–8, high school. Three and two forms respectively. Time 4–5 minutes. Rate and comprehension.

Monroe-Sherman Group Diagnostic Reading and Achievement Tests. C. H. Nevins. Grade 3 and up. One form. Achievement tests: paragraph meaning, speed, word discrimination, arithmetic, and spelling; aptitude tests; visual memory, auditory memory and discrimination, motor speed. Vocabulary. Group test.

Nelson Reading Test, Revised. Houghton Mifflin. Grades 3–9. Two forms. Time: 30 minutes. Vocabulary and comprehension.

New Developmental Reading Tests—Bond-Balow-Hoyt. Rand McNally. Grades 4–6. Two forms. Time: 60 minutes. Vocabulary, reading for information, reading for relationships, literal comprehension, reading for interpretation, reading for appreciation. For preparation plus testing, if given in one sitting, allow 75 minutes, if in two sittings, 35 minutes each.

Reading Comprehension: Cooperative English Test. Cooperative Tests and Services. Grades 7–12, 11–16. Four forms. Time: 40 minutes. Vocabulary, speed, and level of comprehension.

Reading Miscue Inventory. Macmillan Publishing Company. Grades 1–7.

Comprehension, sound similarity, graphic similarity, grammatical function similarity.

Reading Test: National Achievement Tests. Psychometric Affiliates. Grades 3–6, 6–8. Two forms. Time: 33 minutes. Following directions, sentence and paragraph meaning, rate.

Roswell-Chall Auditory Blending Test. Essay Press. Grades 1–4. One form. Time: about 5 minutes. Auditory blending.

Roswell-Chall Diagnostic Reading Test of Word Analysis Skills. Essay Press. Grades 2–6. Two forms. Time: about 5 minutes. Word-recognition skills.

Silent Reading Diagnostic Tests. Rand McNally. Grades 2.5–6 and for retarded readers in junior and senior high school. Time: 20, 29, 30 minutes for the three periods of testing. Subtests: words in isolation, words in context, visual structural analysis, syllabication, word synthesis, beginning sounds, ending sounds, vowel and consonant sounds.

Sipay Word Analysis Tests. Educators Publishing Service. Measures oral reading decoding skills. Seventeen subtests are provided.

Spache Diagnostic Reading Scales. McGraw-Hill. Grade 1 and up. Graded word lists, reading passages, phonics tests. Used for diagnosing reading difficulties. Individual test.

SRA Achievement Series: Reading. Science Research Associates. Grades (reading) 1, 2; 2–4; (work-study skills) 4–6; 6–9. One form grades 1, 2; two forms other grades. Verbal-pictorial association, language perception, comprehension, vocabulary in grades 1, 2; comprehension and vocabulary in grades 2–9; work-study skills in grades 4–9.

SRA Reading Record. Science Research Associates. Grades 6–12. One form. Time: 40 minutes. Rate, comprehension, sentence and paragraph meaning, general and technical vocabulary, graph and other specialized reading.

Stanford Diagnostic Reading Test. Harcourt Brace Jovanovich. Grades 2.5–4.5;4.5–8.5. Comprehension, vocabulary, syllabication, auditory skills, phonic analysis, rate. Group test.

Stanford Reading Tests, Revision. Harcourt Brace Jovanovich. Grades 1.5–2.4; 2.5–3.4; 3.5–4.4; 4.5–5.4; 5.5–6.9; 7–9.5. Three forms. Word reading, comprehension, vocabulary.

Tests of Reading: Cooperative Inter-American Tests. Guidance Testing Associates. Grades 1–3, 4–7, 8–13. Two forms. Time: about 25–50 minutes. Vocabulary and comprehension.

Reading Difficulties

Van Wagenen Analytical Reading Scales. Van Wagenen Psycho-Educational Laboratory. Grades 4-6, 7-9, 10-12. One form. Untimed. Comprehension; central thought, details, ideas spread over several sentences, and interpretation. Each division may be obtained separately.

Williams Reading Tests, Revised. Bobbs-Merrill. Two forms. Grades 2-3; 4-9. Vocabulary in paragraph context. Group test.

Wisconsin Tests of Reading Skill Development: Word Attack. NCS Interpretive Scoring Systems. Grades kgn-2, 1-3, 2-4, 3-6. Part of the Wisconsin Design for Reading Skill Development.

Woodcock Reading Mastery Tests. American Guidance Service. Grades kgn-12. Letter identification, word identification, word attack, word comprehension, passage comprehension, total.

ملحق رقم (٦)

أهم المصطلحات الانجليزيــــة ومرادفاتهــا العربيــــة

- التجميع أو التوليف السمعى	Auditory belending
- مجموعات الحروف الساكنــة	Consonant blends
- موءشرات السيـاق	Contxt clues
- يفك الرمـــز	Decode
- تشخيـص	Diagnsosis
- اختبـارات تشخيصية	Diagnostic tests
- الحرفان المدمجان فى بداية الكلمات	Digraph
- القارىء المعاق أو العاجز	Disabled reader
- الديسلكسيا أو العجز القرائى الناتج عن خلل فى المخ	Dyslexia
- سوء التكيف الانفعالـــى	Emotional
- بطاقات العرض السريع للكلمات أو البطاقات الومضية	Flash cards
- موءشرات أو مفاتيح التعرف	Identification clues
- الجملة الرئيسية	Key sentence
- موءشرات المعنى	Meaning clues
- التخلف العقلى	Mental retardation
- التنسيق الحركى	Motor Co-ordenation
- كلمات غير صوتية (أى التى لايوءدى نطق حروفها حرفاحرفا الى النطق بها نطقا صحيحا)	Non phonetic words

— أخطاء اتجاهية أو مكانية	Orientational errors
— معادلات أو صيغ الانقرائية	Readability formules
— القراءة الترفيهية	Recreational reading
— التعليم أو التدريب العلاجى	Remedial instruction
— القلب (قلب الكلمة)	Reversal
— كلمات بصرية (أى تدرك بمجرد النظر اليها)	Sight vocabulary
— مدى الادراك	span of recognition
— المعينات التركيبية أو البنائية	Structural aids
— مهارات الدرس	Study skills
— وحدات فكرية	Thought units
— تتبع الكلمات	Tracing
— ثروة المفردات	Vocabulary
— مهارات التعرف على الكلمات	Word recognition skills
— مهارات معالجة الكلمات	Word study skills
— قصاصات الكلمات	Words slips
— مبصار الكلمات	Word stachistoscofe
— عجلات الكلمات	Word wheels

———

رقم الايداع ٤٠٩٩ لسنة ١٩٨٣
مطابع سجل العرب